Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 8270705
Centre d'intérêt: 230

Crespo, Manuel, 1939-.

Ecole polyvalente et inadaptation : une étude des effets de l'organisation scolaire au début du secondaire / par Manuel Crespo et Monique Cournoyer. -- Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal, Service des études, Division des services spéciaux, 1978.
vii, 206 p. ; 28 cm.

Bibliographie: p. 203-206.

Cote Dewey: 373.714/C921e Cote LC: LB/1642/.C38

Descripteur(s): *Inadaptation scolaire *Ecole secondaire polyvalente *Organisation pédagogique *Encadrement des étudiants *Comportement de l'étudiant *Milieu défavorisé *Rôle de l'école *Secondaire (Niveau)

La recherche vise à découvrir s'il existe une relation entre l'organisation scolaire et l'inadaptation. Dans le cas affirmatif, elle doit élucider comment l'organisation scolaire entraîne l'inadaptation. L'étude veut démontrer que la structure même de l'école polyvalente est porteuse d'inadaptation et que, de plus, le rôle central de l'enseignant et sa réponse aux contraintes structurelles à l'intérieur et à l'extérieur de l'école sont aussi sources d'inadaptation pour les élèves. Elle présente les diverses manifestations de l'inadaptation et propose certaines interprétations quant à ce qui les détermine scolairement et socialement.

Une enquête a été effectuée dans deux écoles secondaires polyvalentes de la CECM situées dans un milieu socio-économique défavorisé. Une de ces écoles a une structure d'encadrement pour les classes de secondaire I en vue de réduire les difficultés de passage du niveau primaire au niveau secondaire. L'enquête s'est déroulée de janvier à mai 1976, sous forme d'entrevues avec 36 étudiants, 25 professeurs, treize responsables de services, sept membres du personnel de direction, et sept personnes rattachées à des organismes extérieurs à l'école. Les entrevues ont été complétées par trois autres techniques, soit l'observation, la documentation et l'étude de cas (91 dossiers de l'année 1975-1976).

Les contraintes structurelles sont un facteur déterminant de l'inadaptation scolaire; quant à l'enseignant et à l'enseignement, ils jouent un rôle intermédiaire dans le processus de constitution de l'inadaptation. On constate la difficulté majeure que représente l'inadaptation caractérisée pour l'école polyvalente; il demeure que l'inadaptation diffuse est la forme la plus importante et la plus reliée à l'organisation scolaire; c'est aussi la seule sur laquelle puissent agir des changements de nature scolaire. Il est à souhaiter que l'on tire profit des expériences d'encadrement pédagogique, formule intéressante par rapport aux problèmes de dispersion de toutes sortes chez les étudiants.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063
Financement: Bénéficiaire - CECM
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGEES
Programme(s) de subvention - PARC
Auteur de l'analyse: jr

E D U Q 8270705

ECOLE POLYVALENTE
ET INADAPTATION

Une étude des effets de l'organisation
scolaire au début du secondaire

par

Manuel Crespo et Monique Cournoyer

Commission des écoles
catholiques de Montréal
Service des études
Division des services spéciaux

Janvier 1978

880051

E D U Q 8270705

ECOLE POLYVALENTE
ET INADAPTATION

Une étude des effets de l'organisation
scolaire au début du secondaire

par

Manuel Crespo et Monique Cournoyer

Commission des écoles
catholiques de Montréal
Service des études
Division des services spéciaux

Janvier 1978

ECOLE POLYVALENTE
ET INADAPTATION

par

Manuel Crespo et Monique Cournoyer

Remerciements

Cette étude a été rendue possible grâce à la collaboration de plusieurs personnes et organismes tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la C.E.C.M.

Nous avons bénéficié de l'appui de mademoiselle Yolande Trudel, sous-directeur, responsable de l'organisation scolaire, Région Ouest, pour la mise en marche du projet dans deux écoles de cette région.

Nous remercions messieurs René Desjarlais et Marcel Beaudet, f.é.c. qui ont ouvert leurs écoles à notre recherche et se sont prêtés à toutes nos questions. Nous remercions également les adjoints des deux écoles qui nous ont facilité l'accès aux professeurs et aux élèves puis ont répondu au jour le jour à nos besoins et interrogations. De même, les nombreux professeurs, qui ont discuté des difficultés et des préoccupations courantes de leur travail, doivent être chaleureusement remerciés.

Les professionnels des services aux étudiants ont été pour nous des sources d'informations inestimables. Sans leur intérêt soutenu, cette étude eut été privée de plusieurs éclairages pertinents.

Les étudiants, par leur concours le plus souvent enthousiaste et ouvert, ont fourni les données essentielles à l'élaboration du thème central. A ce titre, nous les remercions et en gardons un très cordial souvenir.

Mesdames Anne Laperrière et Ginette Grenier, mademoiselle Nicole Paquette et messieurs René Desjarlais, Guy Huot, Guy Bourdeau, André Boyer, Romain Veilleux ont bien voulu lire et commenter la version préliminaire ou la version finale de cette étude. Leurs commentaires nous ont permis de raffiner les analyses. Toutefois, nous gardons l'entière responsabilité du texte.

Nous exprimons notre reconnaissance à mesdames Jacqueline Joseph et Madeleine Perreault-Lozeau pour avoir dactylographié et même parfois décrypté nos différents manuscrits.

Soulignons que cette recherche a été conjointement financée par la Division des services spéciaux de la Commission des écoles catholiques de Montréal et par la Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire du ministère de l'Education (dossier numéro 75-83).

En terminant, nous tenons à exprimer notre reconnaissance à tous ceux et celles dont les noms n'apparaissent pas ici et qui ont contribué, d'une façon ou d'une autre, à la réalisation de cette étude.

TABLE DES MATIERES

	Pages
AVANT-PROPOS	iv
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	10
NOTES METHODOLOGIQUES	10
1.1 Choix de la population	10
1.2 L'entrevue	12
1.3 Autres techniques d'enquête	19
CHAPITRE II	22
LES CONTRAINTES STRUCTURELLES DANS L'ORGANISATION SCOLAIRE	22
2.1 Le ratio maître/élèves	25
2.2 Les programmes d'études	28
2.3 Le classement par voies et par programmes	34
2.4 Le système à options	44
2.4.1 La spécialisation de l'enseignement	45
2.4.2 Le branle-bas continuel	47
2.4.3 Le gigantisme nécessaire	52
2.4.4 La prévision permanente	55
2.4.5 Le contrôle bureaucratique croissant	57

	Pages
CHAPITRE III	70
L'ENSEIGNANT ET L'ENSEIGNEMENT	70
3.1 L'idéologie de transmission des connaissances	72
3.2 L'enseignant et la discipline	76
3.2.1 L'attitude autoritaire	79
3.2.2 L'attitude laisser-faire	80
3.2.3 L'attitude de l'enseignant moyen	81
3.2.4 L'attitude charismatique	82
3.3 Le désintéressement	84
3.4 La suppléance	88
CHAPITRE IV	94
L'INADAPTATION SCOLAIRE	94
4.1 L'inadaptation diffuse	100
4.1.1 Inutilité de l'école	100
4.1.2 L'étrangeté de l'école	103
4.1.3 L'ennui	105
4.1.4 Le chahut	107
4.1.5 L'absence des parents	109
4.1.6 La dispersion	112
4.1.7 Les difficultés du passage au secondaire	114
4.1.8 Les professeurs	116
4.1.9 La discipline	120

Pages

4.2 L'inadaptation caractérisée 124

4.2.1 L'absentéisme 125

4.2.2 Le vandalisme 132

4.2.3 La drogue 135

4.2.4 Les difficultés sexuelles 138

4.2.5 L'inadaptation et la famille 139

CHAPITRE V 149

ESSAIS DE SOLUTION AU PROBLEME DE L'INADAPTATION 149

5.1 Les interventions ponctuelles 154

5.1.1 Les visites 154

5.1.2 Les journées d'accueil 156

5.1.3 Les camps d'intégration 157

5.1.4 Portée des interventions ponctuelles 158

5.2 Les interventions de longue durée 165

5.2.1 L'encadrement par cellules et par foyers stables 165

5.2.2 La récupération 172

5.2.3 L'encadrement disciplinaire et pédagogique 178

5.2.4 L'équipe multidisciplinaire 181

5.3 Autres essais de solution 187

CONCLUSION 195

BIBLIOGRAPHIE 203

AVANT-PROPOS

AVANT-PROPOS[1]

De plus en plus on entend dans différents secteurs de la société des commentaires défavorables sur l'école en général et, surtout, sur l'école polyvalente en particulier. Les sujets qu'on mentionne tournent souvent autour du problème de déshumanisation du milieu scolaire et des conséquences qu'on rattache au système actuel: non-motivation, échec, abandon scolaire, etc., ...

Bien que l'on soit porté en quelques occasions à dramatiser des situations en exagérant les problèmes de l'école ou en cherchant des boucs émissaires du côté des enseignants, force nous est de constater que tout ne tourne pas rond à l'école aujourd'hui.

Dans le secteur secondaire public, le taux d'abandon scolaire, pour ne prendre que l'aspect le plus facilement quantifiable, s'approche de 10% dans les régions urbaines. Pour donner un ordre de grandeur, ce pourcentage se traduit pour le seul territoire de la C.E.C.M. à environ 6,000 étudiants de moins dans le réseau scolaire secondaire à chaque année, soit environ l'équivalent de la population de trois grandes écoles polyvalentes.

---

[1] Extraits remaniés d'une communication présentée par Manuel Crespo au Colloque "Où va la jeunesse québécoise?", Université de Montréal, 4 juin 1977.

L'abandon scolaire est une des manifestations les plus aiguës de l'inadaptation, mais le tissu de la vie scolaire en comprend d'autres formes qui, tout en étant moins dramatiques, ne sont pas pour autant moins importantes. Il s'agit pour la plupart de comportements qui pour être devenus courants passent même inaperçus: la non-motivation, la dispersion matérielle et psychologique des adolescents, etc., ...

Ces manifestations d'inadaptation révèlent à quel point l'école polyvalente n'apparaît pas comme un milieu de vie et de développement convenables. La réforme des années 60 avait été conçue à partir d'un idéal de démocratisation en même temps que d'individualisation de la démarche éducative. Ainsi, on a régionalisé le réseau pour soi-disant dispenser un enseignement de qualité accessible à tous indépendamment de la location géographique ou des ressources financières. De même, on a créé une structure académique qui se voulait respectueuse des rythmes différentiels des étudiants: programmes général et professionnel, options, voies académiques, etc., ...

Sur papier, la réforme était excellente. En réalité, on assiste aujourd'hui à des effets qui sont diamétralement opposés à ceux qu'on recherchait.

Il est sûr que plus d'élèves terminent le cours secondaire aujourd'hui qu'il y a 15 ans. De la cohorte 1959-63 du secondaire de la C.E.C.M., seulement 10% obtenaient la certification. Un calcul non exhaustif sur la cohorte 1972-76 révèle que 74% des élèves sont arrivés au secondaire V. Il faut noter qu'une fraction d'environ 20% de ces derniers n'obtiendra pas la certification. Aussi, ce pourcentage ne tient pas compte de ceux qui se sont ajoutés au réseau de la C.E.C.M. ou qui, tout en ayant quitté la C.E.C.M., sont inscrits ailleurs en secondaire V. Toutefois, compte tenu de ces remarques, proportionnellement plus de jeunes terminent le secondaire aujourd'hui qu'avant la réforme scolaire. On peut donc avancer le chiffre de 60 à 65% de ceux qui étaient inscrits en secondaire I qui réussissent au premier essai la certification de secondaire V. Notons en passant que ce pourcentage est valable pour l'ensemble du territoire. Il est connu qu'en milieux socio-économiquement faibles le taux de certification est inférieur. Il faut ajouter que la promotion par matière, doublée d'une politique de maximisation des places disponibles en période d'expansion, augmentait considérablement les chances de se retrouver en année terminale.

Les chiffres indiquent qu'environ quatre élèves sur dix n'obtiennent pas la certification du secondaire au premier essai. C'est un accomplissement énorme pour la C.E.C.M. Toutefois, il reste en deçà d'une scolarisation secondaire universelle. En plus, les difficultés de fonctionnement de l'école polyvalente et leur incidence sur le comportement des étudiants n'apparaissaient pas dans la prospective des réformateurs des années 60.

Une fois admises ces données quantitatives sur les limites de la réforme de l'enseignement, nous voulons démontrer dans la présente étude que la structure même de la polyvalente est porteuse d'inadaptation. De plus, le rôle central de l'enseignant et sa réponse aux contraintes structurelles à l'intérieur et à l'extérieur de l'école sont aussi source d'inadaptation pour les élèves.

---

[1] Notons que la base de ce calcul est la cohorte initiale. Soulignons, cependant, qu'indépendamment des cohortes et pour les années récentes, le pourcentage moyen de succès à la certification se situe autour de 80% des élèves qui se présentent.

INTRODUCTION

La recherche visait à découvrir s'il existe une relation entre l'organisation scolaire et l'inadaptation. Dans le cas affirmatif, elle devait élucider *comment* l'organisation scolaire entraîne l'inadaptation, c'est-à-dire par quels relais ou par quelles chaînes de facteurs l'organisation scolaire peut favoriser le développement de comportements *inadaptés*.

Notre démarche a consisté à admettre certaines formes d'inadaptation à partir d'études antérieures sur ce sujet et de témoignages recueillis lors des contacts préliminaires à notre enquête. Il fallait ensuite rechercher quels liens chacune de ces formes d'inadaptation de même que leur ensemble pouvaient entretenir avec l'organisation scolaire. Il s'imposait donc d'étudier le *comment* de l'inadaptation non seulement pour pouvoir prétendre à l'existence d'un rapport avec l'organisation scolaire mais encore pour qualifier ce rapport.

En même temps, il fallait reconstituer le schéma de l'organisation scolaire pour que son rapport à l'inadaptation s'établisse clairement. En fin de compte, il fallait isoler et articuler de façon conérente organisation et inadaptation scolaire. C'est l'ensemble des déterminismes de l'organisation scolaire qui a permis de réaliser cette articulation.

Ces déterminismes, même lorsque formulés explicitement sous forme de lois ou règlements, ne sont pas que le produit conscient ou intentionnel de l'appareil scolaire: ils émanent des rapports sociaux. Pour prendre l'exemple du ratio maître/élèves, on peut affirmer qu'il y aura une pression de la part de la partie patronale à faire baisser ce rapport, suivant que les revendications syndicales tendront à faire s'élever le salaire moyen dans le secteur de l'enseignement. Or, l'évolution des salaires dans un secteur donné suit toujours de près ou de loin l'évolution des salaires au niveau de la société.

Pour saisir les diverses implications de leur rapport, il faut comprendre le contenu auquel se réfèrent ces deux concepts clés d'organisation et d'inadaptation.

LE CONCEPT D'ORGANISATION SCOLAIRE

Dans cette étude, l'organisation scolaire est vue à partir d'un ensemble de déterminismes interreliés. Ces déterminismes dont on traitera plus loin se situent au niveau structurel de l'organisation scolaire et définissent les relations entre les différents secteurs de l'école. Il faut aussi souligner qu'ils ne tirent pas nécessairement leur origine au niveau local. Au contraire, les plus

importants d'entre eux proviennent des instances administratives et politiques supérieures de la Commission scolaire et du ministère de l'Education.

Ces déterminismes sont codifiés sous forme de mesures ou de décisions administratives. Au cours de notre étude, nos efforts d'enquête et d'analyse ont porté sur l'effet de ces dernières au niveau de l'école. On peut ainsi constater comment elles régissent la vie quotidienne à l'école en qualifiant les rapports entre les catégories d'agents sociaux engagés dans l'expérience scolaire, tant les étudiants que les professeurs, la direction ou les services.

Fait important à considérer, les décisions touchant l'école sont en changement constant, ce qui entraîne des conséquences sur l'analyse de l'inadaptation. En certains cas, elles sont le résultat de luttes et de négociations entre les parties patronale et syndicale. Reprenons l'exemple du nombre d'élèves par enseignant. Comme on le sait, il est fixé sous forme de moyenne dans la convention collective des enseignants et son application par la partie patronale locale doit être constamment surveillée par la partie syndicale. Or, il affecte de façon importante et permanente les rapports entre élèves et professeurs, professeurs et direction. Chaque professeur doit s'y ajuster à court terme, chaque élève et chaque groupe d'élèves y réagit à travers son comportement.

En d'autres cas, les décisions prises à l'école relèvent d'un partage de pouvoir entre les différents niveaux administratifs. Ainsi, lorsque la Commission scolaire a aboli le poste de chef de division, l'administration locale a dû s'y plier. Par contre, lorsque la région administrative touchée par la présente étude a proposé comme objectif l'amélioration de la qualité de la langue, les directions locales avaient une marge de manoeuvre sur la façon et le délai pour répondre à cet objectif.

Pour résumer, l'organisation scolaire, au sens large que nous lui avons donné, correspond à l'ensemble structuré des contraintes qui déterminent directement et indirectement le vécu scolaire dont les rapports pédagogiques constituent le point névralgique. Le concept d'organisation scolaire tient compte des déterminismes qui, agissant du Ministère à la salle de classe, affectent l'orientation de l'éducation et de l'instruction dispensées à l'école, de la taille du groupe-classe à la forme de contrôle des absences, en passant par les programmes d'études ou la taille de l'école, etc., ...

Cette étude tentera de dégager les aspects importants de l'organisation tels qu'ils nous sont apparus à travers l'analyse de deux cas concrets. Nous ne prétendons pas à une analyse complète de l'organisation scolaire telle que définie théoriquement. Nous tenterons de nous en approcher en autant qu'on peut le faire à partir d'une étude de cas.

L'organisation scolaire ainsi définie doit être mise en rapport avec d'autres niveaux et institutions du système social auquel elle appartient et avec lesquels elle entretient des relations privilégiées: famille, réseau des affaires sociales, marché du travail. C'est donc dire que l'organisation scolaire comporte non seulement un ensemble de contraintes internes, mais subit d'autres contraintes d'ordre politique, économique et social. Nous pourrions alors parler, par convention, de contraintes externes à l'organisation scolaire.

LE CONCEPT D'INADAPTATION SCOLAIRE

Le concept d'inadaptation scolaire est étroitement dépendant de celui d'organisation scolaire. L'inadaptation scolaire est la réaction à l'ensemble des effets des déterminismes ou des contraintes tenant à l'organisation. Où situer cette réaction? Quels sont les comportements et les catégories d'individus visés par cette *réaction* à l'ordre scolaire?

Nous nous référons ici à un ensemble de comportements individuels qui n'entretiennent pas nécessairement des liens organiques entre eux mais qui traduisent tous, chacun de manière originale, la logique des contraintes de l'organisation scolaire. Ces comportements sont porteurs de différentes caractéristiques présentes à des degrés divers chez un individu donné: ils sont spontanés, plus ou moins conscients, ils sont négatifs au sens où ils fuient une réalité sans chercher à lui substituer une réalité autre; ils sont nécessairement minoritaires: initiés par l'individu, ils tendent souvent à s'appuyer sur le groupe sans toutefois y réussir sinon provisoirement. Etant le fait d'idiosyncrasies, ces comportements sont quasi imprévisibles à un moment donné. On peut cependant, après coup, trouver des éléments systématiques

dans ces diverses catégories de comportements individuels. C'est ce à quoi vise précisément la présente étude.

Si toutes les catégories d'agents scolaires peuvent subir les effets de l'organisation scolaire, leur façon d'y répondre ne correspond pas nécessairement à ce que nous appelons réaction d'inadaptation. Ainsi, l'action syndicale, parce qu'elle organise les comportements autour d'explications et de mobiles conscients, parce qu'elle vise à remplacer un ordre de réalité par un autre, parce qu'elle s'appuie essentiellement sur le groupe - dans sa majorité du moins - se distingue et s'oppose même à la réaction d'inadaptation bien qu'elle soit une réponse à un même ensemble de contraintes.

Dans cette recherche, nous nous sommes concentrés sur l'étude de l'inadaptation scolaire chez les étudiants. Du point de vue de notre objet d'étude, nous restons dans la foulée traditionnelle des études sur l'inadaptation. Mais du point de vue de l'explication, nous tentons de nous en dégager.

Même si elle est le fait de l'individu et si elle change avec chaque individu, les interprétations que nous donnons à l'inadaptation ne se réfèrent pas fondamentalement à aucune théorie

psychologique particulière. Ceci n'exclut pas que nous ayons à tenir compte des interprétations provenant de l'une ou l'autre des théories psychologiques ou psychanalytiques. Notre étude ne recourt cependant de façon systématique à aucune de ces théories.

Notre étude vise à présenter les manifestations dominantes de même que celles plus subtiles, moins visibles de l'inadaptation. Elle veut proposer certaines interprétations quant à ce qui les détermine scolairement et socialement, le scolaire étant lui aussi social, le social étant incidemment scolaire. Ces interprétations constituent en quelque sorte un modèle idéal qui ne peut rejoindre tous les aspects empiriques de la réalité, mais qui veut mettre à jour certaines modalités des relations entre l'inadaptation et l'organisation scolaire.

Cette recherche comprend cinq chapitres. Le premier chapitre situe le cadre méthodologique de la recherche. Les chapitres II à IV représentent les trois axes de la recherche: contraintes structurelles dans l'organisation scolaire (chapitre II); l'enseignant et l'enseignement (chapitre III); l'inadaptation scolaire (chapitre IV).

Le chapitre V traite des quelques essais de solution au problème de l'inadaptation scolaire. Enfin, la conclusion explicite les liens entre, d'une part, les contraintes structurelles de l'école et le rôle de l'enseignant et, d'autre part, l'inadaptation scolaire. Elle propose aussi quelques lignes de réflexion concernant le problème de l'inadaptation en milieu scolaire et les efforts en vue de la réduire.

CHAPITRE I

NOTES METHODOLOGIQUES

Ce chapitre présente la méthodologie suivie dans l'étude. Le chapitre traitera successivement du choix de la population, du déroulement des entrevues et, finalement, des techniques auxiliaires de cueillette des données.

1.1 CHOIX DE LA POPULATION

Cette recherche s'appuie sur une enquête effectuée dans deux écoles secondaires polyvalentes de la Région Ouest de la C.E.C.M. Ces deux écoles proviennent d'un même milieu socio-économique (quartier ouvrier urbain, population vivant dans des conditions matérielles oscillant autour du seuil de la pauvreté, chômage, familles nombreuses, parfois désorganisées).

Les deux écoles ont été choisies en fonction d'une différence sur le plan de leur organisation qui était importante au point de départ de notre recherche. Une de ces écoles s'est dotée d'une structure d'encadrement pour les classes de secondaire I en vue de réduire les difficultés de passage du niveau élémentaire au niveau secondaire. L'autre école ne présente pas une telle structure d'encadrement - bien qu'elle soit à la recherche de solutions à ce problème. Or, selon les termes du projet de recherche, la transition au secondaire apparaissait comme

le facteur principal d'inadaptation[1]. Mais, à mesure qu'avançait l'enquête, il semblait nécessaire d'accorder une importance relative différente à ce facteur, de sorte que nous traiterons principalement de l'inadaptation au secondaire I plutôt que du rôle de la transition au secondaire dans l'inadaptation scolaire.

Bien que le centre de cette enquête soit le secondaire I, nous avons voulu toucher des personnes appartenant à d'autres catégories que celle des étudiants pour arriver à une vision plus globale et plus cohérente du problème. Ainsi, en plus des étudiants, presque tous les secteurs du personnel des écoles ont été rejoints: professeurs, services, comité de parents, directions. Des personnes rattachées à des organismes ou services extérieurs à l'école ont aussi été rencontrées. Un total de cent trente-deux (132) entrevues ont été réalisées auprès de personnes appartenant aux catégories mentionnées. Le *Tableau 1* donne la distribution des entrevues.

---

[1] Le titre du projet initial était: Le passage de l'élémentaire au secondaire et le phénomène de l'inadaptation au secondaire.

TABLEAU 1

Entrevues de l'enquête selon le type de répondants

	Entrevues	Répondants
Etudiants	40	36
Professeurs	29	25
Services	41	13
Directions	16	07
Autres	06	07
TOTAL	132	88

1.2 L'ENTREVUE

Commencée au mois de décembre 1975, l'enquête sur le terrain s'est déroulée, pour l'essentiel, du mois de janvier au mois de mai 1976 inclusivement. Des entrevues d'une durée moyenne d'environ une heure chacune ont été menées selon une orientation plus ou moins directive selon le cas. La majorité des entrevues ont été individuelles; quelques entrevues ont été faites en groupe de deux ou trois informateurs.

Les étudiants interviewés ont été sélectionnés selon trois critères différents. Une première catégorie d'étudiants correspondait aux "cas d'élèves", selon la terminologie courante dans les écoles. Ces étudiants connus auprès des professionnels de l'école et des directions ont un dossier formel ou souvent informel. Ils y sont à peu près toujours étiquetés explicitement ou implicitement comme *absentéistes* ou *cas de comportement*, c'est-à-dire qu'ils dérangent la classe ou brisent du matériel, s'adressent dans des termes jugés vulgaires ou impolis à leurs professeurs, etc., ... Avec la collaboration du personnel des services, nous avons trié un certain nombre d'étudiants représentant les diverses formes d'inadaptation signalées. Dans ce tri, nous avons cherché à respecter le plus possible le rapport numérique entre les sexes tel qu'il se présentait dans ces dossiers des services.

Une deuxième catégorie est constituée par les étudiants réputés "bons élèves" auprès de la direction. Ils se caractérisent par une conduite apparemment irréprochable ou presque, une présence assidue en classe et un rendement académique supérieur à la moyenne. Encore là, le rapport numérique entre les sexes, tel qu'il se présentait dans les dossiers, a été respecté autant que possible dans la pratique. Nous avons rencontré ces étudiants dans le but d'opposer deux catégories extrêmes quant à l'inadaptation. De cette opposition se dégagent des différences et des ressemblances sur le rapport que ces étudiants ont avec l'école et, de là, il devient possible de cerner avec plus de certitude les facteurs susceptibles de provoquer ou d'entretenir une réaction d'inadaptation.

Enfin, un dernier type regroupe des élèves qui n'ont ni de "bonne" ni de "mauvaise" réputation à l'école. Pour les besoins de la cause, on pourrait les qualifier d'étudiants "moyens". Ils ont été sélectionnés au hasard sur les listes mécanographiques d'inscription. Encore ici, le but était d'opposer ce dernier type aux deux précédents en utilisant et en dépassant les catégories de la classification locale.

L'entrevue auprès des étudiants les amenait à parler de la façon la plus libre possible sur une douzaine de thèmes concernant les cours, les activités parascolaires, leurs relations avec les professeurs et les autres étudiants, la discipline et les règlements, la connaissance qu'ils avaient de l'école incluant les lieux physiques, leur expérience de l'école élémentaire, leur famille, leur état de santé, leurs projections quant à leur vie adulte.

Autant que faire se peut dans une entrevue où domine l'expression verbale, l'élève était laissé à lui-même ou stimulé par des questions inspirées par son propre discours. Lorsqu'il semblait avoir épuisé ce qu'il avait à dire sur un thème, on passait à un autre sans ordre préétabli. Si, au contraire, des indices intéressants se profilaient, on approfondissait davantage avant d'enchaîner sur un autre thème. Les étudiants ont été rencontrés pour une durée allant de une heure à quatre heures selon les cas. Nous avons essayé de les rencontrer plus d'une fois pour différentes raisons. D'une part, cela

permettait d'aller plus dans le détail de l'information, de compléter, de vérifier des renseignements douteux ou contradictoires. D'autre part, cet étalement sur plus d'une entrevue créait des conditions psychologiques favorables à une ouverture sur des sujets personnels et même parfois délicats.

L'entrevue avec les autres catégories de répondants était différente et plus simple. Dans tous les cas, nous avions espéré pouvoir réaliser la cueillette d'information en deux temps dans le but souligné plus haut: compléter, vérifier l'information, diversifier les points de vue selon les circonstances. Mais, le rythme des activités scolaires ayant été passablement modifié pendant l'année de l'étude (1976), nous n'avons que partiellement atteint cet objectif.

Chez les professeurs qui avaient été sélectionnés, la majorité n'ont pu être rencontrés qu'une seule fois dans une entrevue durant une heure à une heure et demie environ. Trois catégories de professeurs ont été rencontrés: ceux enseignant dans les matières de base (français, mathématiques, anglais), ceux enseignant dans les matières spécialisées (sciences, musique, arts plastiques, enseignement religieux, géographie, éducation physique), ceux enseignant dans les classes spéciales (foyers de récupération, secteur Appoint - Transition - Professionnel court). Aux entrevues formelles s'ajoutent quelques entrevues informelles faites au hasard des rencontres sur les lieux de l'école. Notons au passage

que cela s'applique à toutes les catégories de répondants et représente une ressource non négligeable de "l'enquête sur le terrain".

L'entrevue avec les professeurs comportait un minimum de thèmes que les répondants complétaient de commentaires spontanés. S'il s'en dégageait une information pertinente, on allait plus loin; sinon, on revenait au cadre général de l'entrevue. On essayait d'abord de faire le tour des aspects objectifs de la situation du répondant à l'école: tâche d'enseignement, nombre d'élèves, méthodes pédagogiques employées, rapport avec les collègues de travail et la direction, etc., ... Le professeur était ensuite invité à élaborer sur les difficultés rencontrées dans ses rapports avec les élèves et sur les tentatives amorcées pour les résoudre.

Cette partie de l'entrevue était toujours très importante parce qu'elle permettait de tirer une information directement utilisable en termes d'inadaptation. Le reste de l'entrevue constituait en quelque sorte le support de cette information et nous a fourni le contenu concret du rapport organisation/inadaptation scolaire.

A cet échange d'information de tendance objective, s'ajoutaient des critiques, sentiments, points de vue personnels sur la réalité vécue dans l'école. Nous avons voulu accorder le plus de place possible à ces commentaires de tendance "subjective" étant donné le sujet de cette étude.

Il faut préciser la distinction que nous établissons entre commentaire objectif et subjectif car, à la limite, tout commentaire peut être marqué de subjectivité. Pour un professeur - et cela peut être extrapolé aux autres catégories d'informateurs - un commentaire objectif porte, par exemple, sur le nombre d'heures d'enseignement, sur le contenu de la matière qu'il enseigne, sur la fréquence et la teneur des rencontres structurées qu'il a avec ses collègues, etc., ... Un commentaire subjectif peut traiter de ce que l'on croit être la cause de l'absentéisme chez un élève ou les raisons de la non-motivation généralisée à l'école, etc., ... Le commentaire subjectif insiste sur la perception, il laisse place au doute, aux impressions, il colore un fait. Le commentaire objectif se concentre sur le contenu d'un fait ou d'une situation même s'il peut être accompagné ou teinté de subjectivité. Les deux sont de toutes manières intimement liés et constituent à notre avis la traduction la plus totale possible de la réalité.

Les entrevues avec les autres catégories de répondants étaient conçues à peu près sur le même principe que l'entrevue avec les professeurs: définition de la tâche ou fonction, description des problèmes, commentaires subjectifs sur l'école. Une catégorie d'informateurs s'est avérée très importante dans notre cueillette d'information. Le personnel professionnel des écoles dont la tâche est précisément de trouver des solutions aux divers problèmes des étudiants (orientation

scolaire ou professionnelle, difficultés familiales, santé, etc., ...) occupe une position stratégique pour traiter du phénomène d'inadaptation scolaire. Tout au long de l'enquête nous avons été en contact constant avec eux, soit pour discuter de cas d'inadaptation caractérisée[1], soit pour entrer en communication avec les étudiants, soit pour analyser la conjoncture de l'école à un moment donné, soit pour d'autres raisons.

Une dernière classe de répondants est formée de personnes extérieures à l'école travaillant dans des organismes populaires ou des organismes gouvernementaux. Avec eux, l'échange d'information se concentrait sur le motif de leurs relations avec l'école. L'intérêt de ces rencontres a été d'obtenir un point de vue extérieur à l'école sur les problèmes vécus par les étudiants.

Finalement, il serait important d'expliquer pourquoi nous n'avons pas rencontré les parents. L'absence de communication avec les parents tient à un fait structurel: les parents ne font pas partie de l'organisation de l'école sauf sous forme de comité consultatif dont la représentativité est contestée de l'intérieur même de l'école. Ensuite, l'enquête sur place, dans les deux écoles et auprès des différentes

---

[1] Le lecteur trouvera dans une section ultérieure le sens que nous donnons à la notion d'inadaptation caractérisée et la différence que nous établissons entre cette dernière et l'inadaptation diffuse.

catégories de personnes mentionnées a suffi à monopoliser notre énergie en fonction du temps dont nous disposions. L'enquête auprès des parents aurait exigé l'élaboration d'une nouvelle stratégie et nous l'avons volontairement mise de côté à partir d'un certain moment. Loin de sous-estimer le rôle et le point de vue des parents sur le problème de l'inadaptation scolaire, nous croyons au contraire nécessaire que des études se consacrent à ce domaine. Malheureusement, il a été hors de notre portée de le faire.

1.3 AUTRES TECHNIQUES D'ENQUÊTE

Bien que les entrevues aient constitué la plus grande part de nos sources d'information, nous devons mentionner trois autres techniques de recherche d'information: l'observation, la documentation, l'étude de cas. Selon le projet initial, l'observation devait être un moyen d'enquête très important: considérée comme moyen de vérifier et de compléter *in vivo* les témoignages reçus, elle devait apporter un éclairage nouveau au problème de l'inadaptation. Mais à cause de la quantité considérable de temps qu'il a fallu mettre à la poursuite des entrevues, à cause du mode d'utilisation de l'espace dans les écoles, à cause du fait qu'une seule personne ait été présente sur le terrain, l'observation n'a été que rarement systématisée comme méthode d'enquête.

Nous y avons eu recours en permanence mais presque toujours de façon informelle.

Quant à la documentation, elle inclut des sources diverses d'information. Sous ce titre, on réunit des rapports internes à la C.E.C.M. traitant indirectement de l'inadaptation scolaire, des rapports provenant de l'un ou l'autre de nos informateurs, la compilation de certaines données faite par l'école elle-même (absentéisme, santé, etc., ...). De plus, nous avons procédé à une revue bibliographique de sources traitant de l'inadaptation scolaire.

Une dernière méthode de cueillette d'information complète les trois précédentes. Elle tient à la fois de l'entrevue directe et de la documentation. Avec l'aide du personnel de service social, d'orientation et de fréquentation scolaire nous avons fait l'analyse de 91 dossiers d'étudiants ayant consulté ces services principalement au cours de l'année 1975-76[1]. Ces 91 dossiers correspondent à 87 élèves dont 52 garçons et 35 filles; 10 de ces élèves ont été rencontrés une ou plusieurs fois en entrevue. Une grille inspirée des entrevues précédentes avec eux a servi aux professionnels en place à décrire, commenter et analyser chaque cas sélectionné. Cette grille comportait 5 thèmes: 1) données objectives sur l'étudiant (sexe, âge, niveau scolaire, lieu de

---

[1] Nous rappelons que le dossier professionnel est strictement confidentiel et que toutes les règles d'éthique ont été scrupuleusement observées concernant l'usage de ces dossiers pour fins de recherche.

résidence), 2) date, source et motif de référence, 3) nature et interprétation du cas selon le service concerné, 4) démarches entreprises et résultats atteints, 5) manifestations spécifiques d'inadaptation scolaire. Le principal avantage de cette analyse a été de présenter l'inadaptation d'un point de vue nouveau et différent de celui des professeurs, de la direction et des étudiants eux-mêmes.

Les contraintes structurelles équivalent à l'ensemble des déterminismes de l'organisation scolaire. Il s'impose ici de préciser à nouveau ce concept déjà défini dans l'introduction générale de ce rapport. L'organisation scolaire est la forme que prennent dans un domaine particulier de la société, le scolaire, les rapports économiques, politiques et idéologiques. C'est dire qu'on ne peut pas parler d'organisation scolaire, ni des contraintes qui la définissent seulement à partir d'une perspective locale. Le plus important des contraintes de l'organisation scolaire s'explique au niveau de la société tout entière.

On constate, par exemple, que l'instauration du système à options, contrainte majeure dans l'organisation de la polyvalente, s'inscrit dans une étape précise de l'évolution sociale du Québec. On pourrait globalement décrire cette étape par un mouvement de "modernisation", de démocratisation et de laïcisation de l'enseignement endossé par un Etat qui, en même temps qu'il prenait en main les leviers de commande dans ce secteur, développait un réseau complexe de services sociaux et assumait de manière directe et indirecte un rôle grandissant dans l'économie.

L'organisation scolaire est constituée par trois (3) types de contraintes: 1) des règles qui nous renvoient à l'existence des programmes, d'un code de discipline, d'un mode de division du travail et de gestion, etc., ...; 2) des ressources humaines et matérielles qui comprennent aussi bien les enseignants que les locaux ou les réseaux de communication, etc., ...; 3) des objectifs où se traduit ouvertement ou non l'idéologie qui véhicule des thèmes telles la scolarisation obligatoire, la satisfaction aux demandes du marché du travail, etc., ...

A un premier niveau d'analyse, les contraintes seront de l'un ou l'autre de ces types. Toutefois, par une analyse plus poussée, on se rend compte que chaque contrainte est, à son tour, spécifiée par une interrelation des règles, ressources et idéologie. Ainsi, par exemple, la taille de l'école se réfère de prime abord à une question de ressources. Mais, si on raffine l'analyse, on découvre comme on le verra plus loin que la taille est fonctionnelle par rapport au système à options (règle) et est aussi justifiée par une idéologie de concentration des ressources dans le but de faciliter supposément une meilleure éducation.

Les contraintes structurelles de l'organisation scolaire jouent dans le sens de l'évolution des rapports sociaux globaux. Concrètement, elles délimitent donc une situation qui fait pression

sur les individus et avec laquelle ils composent ou à laquelle ils s'opposent. Cette pression est double parce que scolaire et sociale et, d'autant plus déterminante, elle met en branle toute une série de répercussions dont on parlera plus loin.

En ce qui concerne le présent chapitre, nous y décrirons et analyserons particulièrement l'aspect scolaire des contraintes structurelles, nous contentant d'articuler de manière générale leur rapport avec la société et souhaitant que d'autres études puissent un jour le faire avec plus de précision.

Nous avons établi une hiérarchie dans l'ensemble des contraintes structurelles en distinguant entre contraintes primaires et contraintes secondaires, celles-ci découlant de celles-là. Dans l'étude des contraintes primaires, nous verrons 1) le ratio maître/élèves, 2) les programmes d'études, 3) le classement par voies et par programmes et, enfin, 4) le système à options.

Selon notre analyse, une seule des contraintes primaires est à l'origine de contraintes secondaires. Il s'agit du système à options qui nous amènera à étudier 1) la spécialisation de l'enseignement, 2) le branle-bas continuel, 3) le gigantisme nécessaire, 4) la prévision permanente et, 5) le contrôle bureaucratique croissant.

CHAPITRE II

LES CONTRAINTES STRUCTURELLES DANS L'ORGANISATION SCOLAIRE

2.1 LE RATIO MAÎTRE/ÉLÈVE

Cheval de bataille des syndicats, pierre d'achoppement à maintes initiatives, le ratio maître/élèves[1] est une contrainte structurelle des plus importantes et fait l'objet de vives controverses. Ce ratio conditionne directement le nombre d'enseignants. Indirectement, il est à l'origine des classes surchargées pour permettre la réduction du nombre d'élèves dans les ateliers, ou du nombre de périodes d'enseignement par semaine.

Les instances scolaires croient que plusieurs problèmes de la polyvalente seraient atténués si l'on diminuait le nombre d'élèves par classe ou le nombre d'heures de cours (Crespo, 1976). Dans les écoles étudiées, il est apparu que le ratio maître/élèves était lié à des difficultés de fonctionnement importantes. Parmi ces difficultés on note celle de ne pas pouvoir s'occuper de chaque élève de façon particulière.

> Tu te dis, j'ai 35 élèves, les 3 derniers, j'ai pas le temps de m'en occuper; ils suivent ou ils ne suivent pas (...). T'as trop de monde pour te préoccuper des derniers (...).

---

[1] Le ratio maître/élèves dont on parle ici est celui de l'ancien décret (expiré en 1975). Pour le secteur public au Québec, il était alors de 1/17 au secondaire. Ailleurs au Canada, dans certains districts scolaires, il était encore plus élevé.

Lorsque le nombre d'élèves par classe diminue, comme ce fut le cas dans un groupe de récupération dans une des écoles, les problèmes diminuent.

> De cette façon (moins d'élèves), il y a beaucoup moins de perte de temps. C'est vraiment surprenant. Je vois tout de suite si un élève ne comprend pas un travail. Par exemple, Yves aime les mathématiques mais a de la difficulté à comprendre. Il vient me voir et moi, je lui explique ce qu'il ne comprend pas. Pendant ce temps, les autres ont commencé à travailler. (Une enseignante)

Un nombre excessif d'élèves est aussi un empêchement à de bonnes relations interpersonnelles. Le nombre élevé d'étudiants, lié à la multiplication des groupes-classes[1], réduit les possibilités de contacts étroits.

> Tu donnes ta matière pendant une heure, tu la redonnes le lendemain et le surlendemain. Je trouvais ça pénible (...). Ça veut dire que tu ne rencontres pas souvent tes élèves, donc tu les connais très peu; ainsi tu as peut-être plus de problèmes disciplinaires étant donné que tu ne connais que peu tes élèves et qu'eux te connaissent peu. (Une enseignante)

Quelques enseignants, confrontés à ce problème, songent avec nostalgie à leurs années d'expérience au primaire.

> Je trouvais ça vraiment difficile d'enseigner (en

---

[1] En raison de la spécialisation de l'enseignement.

raison du nombre élevé d'étudiants) et je songeais sérieusement à retourner à l'élémentaire parce que je trouvais que l'échange et le contact avec les élèves manquaient.

Enfin, avec le nombre élevé d'étudiants par classe, apparaît le problème de l'exiguïté des locaux. Celle-ci peut influer sur le bien-être physique, sur les conditions psychologiques de l'apprentissage lui-même; donc, sur le rendement. Ainsi, lorsqu'une classe nombreuse se retrouve dans un espace insuffisant, maints inconvénients surviennent: les élèves mal situés ne voient pas au tableau, le professeur n'arrive pas à avoir constamment une bonne vision d'ensemble de la classe[1].

Finalement, le ratio maître/élèves est un élément déterminant dans la qualité de chacune et de l'ensemble des relations interpersonnelles. Il affecte la dynamique du groupe comme tel.

---

[1] Parfois, ces inconvénients s'ajoutent à des limites matérielles absolues. La mauvaise insonorisation de certains locaux (laboratoires, classes doubles par exemple) fait que le moindre bruit s'amplifie, se répand et dérange la concentration de la classe.

2.2 LES PROGRAMMES D'ETUDES

Qui dit programme, dit rendement. Le programme renferme les caractères de productivité, efficacité et rentabilité du système dans lequel nous vivons. Le programme est aussi le moyen qui permet l'accréditation.

Paradoxalement, les matières les plus *rentables* c'est-à-dire les plus nécessaires sont celles qui détiennent la plus basse cote de popularité. Les mathématiques, par exemple, considérées comme le pivot de la carrière académique de l'étudiant - les mathématiques ouvrent la porte aux occupations prestigieuses -, suscitent peu d'intérêt en raison de leur caractère fort abstrait.

> Pour faire des mathématiques, ça prend de l'abstraction... beaucoup plus qu'en arts plastiques, plus qu'en biologie, plus qu'en français aussi. Il faut travailler avec des idées sans manipulations. Certains élèves ne sont presque pas capables.
>
> (Un enseignant)

De même le français, lequel est enseigné souvent de manière rigide: exercices, lecture, interprétation de textes choisis, etc., ..., n'est pas non plus populaire. Il existe aussi des conflits évidents entre le français *normatif* et le français *quotidien*, les jeunes parlant à l'école le même français qu'ils parlent à la maison ou dans la rue. Pratiquement, l'existence de ce double standard peut engendrer un certain nombre de problèmes scolaires.

> Si les élèves n'arrivent pas à écrire le français ni à le lire, ils ne seront pas capables de lire les problèmes de mathématiques, ils ne seront pas capables d'aller lire à la bibliothèque. (Une enseignante)

C'est pourquoi on suppose, autant chez les enseignants, les conseillers d'orientation que chez les responsables des études, qu'une bonne partie des échecs scolaires vient d'une incapacité à manipuler le français normatif qui sert de véhicule dans toutes les matières sauf l'anglais.

Sur cette question, un point de vue différent s'est fait valoir. De la façon dont il spécifie le problème, il rejoint notre hypothèse sur la rationalité des comportements de résistance ou de refus scolaire. Il propose que la qualité du français des enfants du quartier n'est pas plus faible ni pire qu'ailleurs; la différence se rattache au sentiment qu'ont les élèves que le français normatif ne leur servira jamais.

Les difficultés éprouvées dans les matières de bases semblent se lier à la formation reçue à l'élémentaire. De prime abord, on pourrait dire qu'elle est inadéquate dans le cas de certaines écoles, les cours n'y étant pas toujours donnés de façon systématique, au dire de quelques enseignants. Suivant les écoles dont ils viendraient, les élèves manifestent des carences plus ou moins évidentes en français, en mathématiques, en anglais. Mais lorsqu'on examine dans un deuxième temps la question, on voit qu'il n'y a pas lieu de parler de *carences* chez les élèves mais plutôt de méthodes et de rythmes différents selon les écoles élémentaires qui alimentent telle polyvalente.

> Mon premier problème, en fait, c'est ce que je reçois d'eux au départ. C'est qu'ils viennent d'écoles différentes ces élèves-là et qu'ils ont un bagage complètement différent d'une école à l'autre. De sorte qu'il y a des élèves qui ont vu quelque chose, d'autres ont vu autre chose... . A un moment donné, tu dis: je vais montrer les conjugaisons. Bon, tu commences et tu t'aperçois que, dans la classe, il y en a peut-être deux qui les savent parfaitement et que les autres ne savent rien de ça (...). On se fait un portrait d'une école, de l'école d'où ils viennent et, sans vouloir être méchant, là, tu peux dire: de telle école il nous arrive beaucoup d'élèves qui ne savent pas écrire correctement, qui écrivent en lettres carrées, par exemple ... .
>
> (Un enseignant)

Il importe donc de souligner que le problème des inégalités dans la formation des élèves ne doit pas faire mettre principalement en question la pédagogie de telle ou telle école élémentaire. Il doit surtout faire mettre en question le fait qu'on impose un programme théorique, inflationnaire, homogène et centralisé auquel ne peuvent pas toujours s'accorder les acquisitions réelles des élèves à la sortie du cours primaire.

Bien que dans la voie allégée les élèves accusent plus de déficiences, le phénomène n'est pas circonscrit à ces seuls élèves.

> J'vais vous donner rien qu'un exemple: ils ne savent pas leurs tables de multiplication. Moi, je considère ça - j'suis peut-être un vieux professeur - mais je considère ça comme primordial dans la vie de savoir les tables de multiplication. C'est bien difficile de faire des mathématiques si on n'a pas au moins cette base-là. Je m'aperçois de ça avec mes élèves surtout allégés. Ils connaissent pas leurs tables. J'sais pas s'ils les étudient ou si ça ne s'étudie plus dans les écoles élémentaires. (Un enseignant)

Le programme d'études soulève des sentiments ambivalents chez les enseignants. Il *sécurise* l'enseignant en déterminant les paramètres de l'enseignement. Ainsi, il n'est pas obligé de bâtir les orientations et les lignes du contenu. Le programme, doublé surtout du manuel scolaire, remplit, dès lors, une fonction latente de normalisation. On s'accorde ainsi pour dire qu'un programme d'études est nécessaire car autrement, ce serait le chaos.

Cependant, le programme est aussi source de frustrations. Une bonne proportion de professeurs de mathématiques ont dû se recycler pour pouvoir maîtriser le nouveau programme. Dans les autres secteurs, les enseignants trouvent qu'il y a trop de changements dans les programmes et qu'il manque une politique de coordination.

> Aussitôt que sort un programme, il est remplacé par un autre. C'est moins pire au secondaire. Mais, prenez à l'élémentaire: toutes sortes de méthodes qui changent... . Et, quand ces jeunes nous arrivent {au secondaire}!... Quelqu'un, quelque part est responsable du manque de planification... . Et ce sont les enfants qui en souffrent.

De plus, les programmes sont très souvent étrangers aux préoccupations des enseignants et au vécu des élèves. Les programmes rendent irréel le contenu de l'enseignement. Ce que l'on apprend n'apparaît pas utile au jeune. Une enseignante établit le lien entre les difficultés du français enseigné à l'école et le constat par l'étudiant

de son caractère non utilitaire:

> J'ai constaté ici {...} que bien souvent ils se bloquent eux-mêmes, ils refusent d'apprendre des choses dont ils ne se serviront pas, dont ils n'auront pas à se servir dans leur vie de tous les jours. Dans leur milieu ils ont un certain langage, puis, ils n'ont pas le goût de s'en sortir. Il faut surtout pas leur donner l'impression que ce qu'on leur montre, c'est le français correct, le français parfait. Il ne faut surtout pas leur donner cette impression-là, que c'est quelque chose d'extérieur à eux.

L'extrait suivant reprend le thème de la non-utilité à partir d'une perspective plus générale.

> Ils viennent {à l'école} tout simplement parce qu'ils sont obligés de venir. Pour la majorité, j'ai l'impression que l'école n'a pas une valeur, une signification particulière {...} j'ai l'impression, en général, que les élèves trouvent que l'école n'est pas utile, que c'est quelque chose d'obligatoire et qu'il y a toujours moyen pour eux de se débrouiller en dehors ou à côté, avec un minimum de choses prises à l'école. (Une professionnelle)

Les programmes ont souvent été conçus par des gens qualifiés, mais éloignés des réalités quotidiennes des écoles et des préoccupations des étudiants. Et lorsque les enseignants ont été consultés[1], il arrive que les changements souhaités surviennent trop tard -

---

[1] Voir plus bas d'autres développements sur ce point.

dès lors, ils sont inutiles -, ou bien ils sont méconnaissables en raison des transformations (tamisage) effectuées par les divers paliers hiérarchiques.

Il y a aussi toute la question de l'ampleur du programme à *couvrir*. Certains professeurs affirment que les programmes étant trop chargés, ils ne peuvent pas s'attarder trop à des explications supplémentaires pour les lents ou les absentéistes.

> Je ne peux pas m'occuper de ceux qui veulent rien savoir... . Quand ils ne veulent pas travailler, qu'ils sont tannants, je les mets debout..., ça les calme et je peux continuer à enseigner: on a un programme et il faut le couvrir. Si on s'occupe trop de ceux qui niaisent ou des absentéistes, on néglige la majorité de la classe. Même mettre debout un élève dans un coin est une cause de troubles: les autres me disent: pourquoi, monsieur, il ne travaille pas et nous autres, oui? Je n'ai pas de réponse à leur donner... .

2.3 LE CLASSEMENT PAR VOIES ET PAR PROGRAMMES

D'après le personnel enseignant et les directions des écoles, le classement par voies académiques se présente comme une des contraintes structurelles les plus évidentes de l'organisation scolaire. A l'école polyvalente, on classifie les étudiants selon plusieurs critères en trois catégories: "allégé" - "régulier" - "enrichi"[1]. Les critères de classification comprennent la performance aux tests standardisés, les résultats académiques et le fonctionnement intellectuel. Dépendant de la "force" de l'étudiant, celui-ci est classé enrichi, si l'analyse le révèle comme très fort; allégé si l'analyse le montre comme étant faible; régulier, s'il est moyen. Toutefois, on a entendu plusieurs fois des critiques concernant le bien-fondé de la classification de quelques cas. Il semble que parfois des élèves sont classés en allégée pour des troubles de comportement.

> On est porté à classer en allégée les élèves qui dérangent... on assimile trop facilement, à mon goût, l'indiscipline à une faible capacité intellectuelle. De là à les classer en allégée, il n'y a qu'un pas. J'ai pas dit que c'est toujours comme ça... mais ça arrive. (Un enseignant)

---

[1] L'usage a désormais transformé le qualificatif en substantif masculin auquel nous avons recours à propos des élèves. Il s'est effectué un changement dans le système des voies. A partir de l'entrée scolaire 1977-78, il n'y aura plus de voies au premier cycle du secondaire à la C.E.C.M.

Il y a néanmoins des différences entre différents groupes classés sur une même base. Ainsi, l'on dit retrouver à l'école des groupes d'allégés plus ou moins faibles et des groupes réguliers plus ou moins forts. Les groupes d'enrichis sont généralement considérés comme forts.

Les voies académiques disposent de programmes d'études différents ou non suivant qu'il s'agit de la matière et du niveau. Alors qu'au secondaire I et au secondaire II, on trouve un même programme pour toutes les voies en français, les programmes deviennent qualitativement différents selon les voies académiques à partir du secondaire II en mathématiques. On a donc un programme pour la voie allégée d'un côté et, de l'autre, un programme pour les voies régulière et enrichie.

En plus du système des voies et le chevauchant, il existe une autre classification des étudiants: le programme professionnel. Ce programme conduit directement au marché du travail après un secondaire V, dans le cas du programme professionnel *long*, ou après le secondaire III ou IV, dans le cas du programme professionnel *court*. Ce dernier commence au début du secondaire III tandis que le professionnel *long* commence au début du secondaire IV. Les deux programmes ont des exigences différentes, le professionnel *court* étant beaucoup moins exigeant (moins exigeant même que le programme allégé). Selon les propos d'une

direction, le placement au professionnel court est une décision délicate. On y recourt après que plusieurs autres solutions aient été envisagées, notamment entrevues suivies auprès du conseiller en fréquentation scolaire ou du travailleur social, cours de récupération.

Le professionnel court échappe aux contraintes définissant l'organisation scolaire normale. Les critères d'embauche des enseignants, le nombre d'élèves par classe, les exigences académiques pour les élèves sont conçues de façon à répondre à des objectifs dont la clarification progresse au fur et à mesure de l'expérience. Le plus important de ces objectifs étant de redonner un sens à l'école pour l'élève, on a misé sur la formule de titulariat qui est jugée plus propice à l'identification de l'élève au professeur.

Cette identification amorcée et réalisée, on s'attend à ce que l'élève prenne le goût d'apprendre et fournisse des efforts subséquents. L'ensemble de ce processus est caractérisé par une prise en charge très personnalisée de ces élèves par leurs professeurs. Ces derniers tiennent compte des particularités des élèves et des carences de leur socialisation que l'on veut dépasser. On cherche donc à éviter toute forme de complaisance qui maintiendrait l'élève dans son rejet de l'école.

Cependant, considéré globalement, le professionel court est le constat de l'existence de l'inadaptation à l'école. De l'avis des

professeurs qui y travaillent, le professionnel court est formé d'élèves "qui se font sortir des cours régulièrement". Il est en fait un regroupement d'élèves présentant un ensemble de difficultés d'apprentissage et de "rendement", doublé souvent de comportements qui ne répondent pas aux exigences des règlements et normes de l'école.

La formation du secteur professionnel court apparaît comme un processus de regroupement et de concentration des inadaptés qui mène à des emplois peu qualifiés.

Finalement, en plus du système des voies et du partage additionnel en programmes professionnels, il existe un dernier type de programme: l'occupationnel. Comparable au professionnel court aux points de vue programme et buts, l'occupationnel regroupe néanmoins une clientèle scolaire assez remarquable composée surtout d'élèves à très faible fonctionnement intellectuel. L'occupationnel n'est pas intégré matériellement à la polyvalente, du moins dans les cas où nous l'avons étudié.

Une fois établie la différence entre ces différentes formes de classement, revenons au système des voies académiques. Celui-ci semble être lié à l'inadaptation. Enseignants et directions ont l'impression qu'il existe une relation entre les cas problèmes et la voie académique. Numériquement, compte tenu de la composition relative de chaque voie en termes effectifs, c'est dans la voie allégée que l'on retrouve le plus d'élèves présentant des signes d'inadaptation: absentéisme chronique, désintérêt marqué pour l'école, indiscipline, etc., ...

Les professeurs trouvent le classement homogène difficile en ce qui se rapporte à la voie allégée. D'abord, on ne peut pas remplir certaines exigences des programmes. Ainsi, par exemple, en français on fait peu d'oral, bien que le programme stipulerait environ 1/3 du temps alloué. En mathématiques, on perd vite les élèves en allégée.

> En (*enrichie*), je peux me permettre de donner plus d'explications, d'approfondir plus mon raisonnement mathématique. Ce que je ne peux pas faire en allégée. D'année en année, en allégée, je suis obligé de diminuer mes explications. Ils ne peuvent pas absorber ça longtemps. La première année que j'ai enseigné en secondaire I (...), je donnais des démonstrations au tableau avec des schémas. Ils prenaient ça en note. Je les perdais. Ils ne sont pas capables de me suivre au tableau pendant 15 ou 20 minutes. J'en perds. J'suis pas capable de donner une explication. J'essaie d'abréger le plus possible les explications que je donne parce que plus l'explication est longue, plus je perds d'élèves. Je suis obligé de passer au concret le plus rapidement possible, leur donner des exercices.

Aussi, comme l'élève de voie allégée "ne peut pas produire beaucoup", on a besoin de plus de temps pour couvrir le programme et on élimine souvent des points qui demanderaient trop de raisonnement. Par contre, enseigner à un groupe homogène enrichi produit, chez le professeur, une grande satisfaction.

> C'est beaucoup plus intéressant de travailler avec des élèves choisis qu'avec des élèves qui ont beaucoup de difficultés. C'est plus réconfortant. En sortant d'une classe d'élèves choisis, on a certaines satisfactions: ils ont appris ça, ce matin; ils ont l'air à vouloir, ils sont motivés. Un groupe d'élèves allégés, c'est lourd. Pour les élèves eux-mêmes, le fait de constater qu'ils sont tous des élèves plus ou moins faibles, il me semble que ça ne les stimule pas tellement.

Il faut noter qu'enseigner à des élèves de voie allégée semble être *effectivement* plus difficile qu'enseigner en voie enrichie ou régulière. Aussi, comme ces élèves sont particulièrement désintéressés de l'école et que, par ailleurs, ils ne réussissent pas bien académiquement, les enseignants de ces classes deviennent vite frustrés et développent souvent l'attitude de désintéressement décrite ailleurs dans ce rapport. Face à des élèves qui "ne veulent pas" apprendre, le risque est grand pour l'enseignant de se résigner en attendant des jours meilleurs où il pourra enseigner en classes régulières ou enrichies. Cela ne doit pas nous faire oublier cependant que les enseignants n'ont pas nécessairement au départ une attitude négative vis-à-vis de la voie allégée. Certains demandent à y travailler. Mais, c'est l'expérience

concrète qui s'avère très difficile et modifie cette attitude. Comme les élèves des voies inférieures *surtout l'allégée*[1] contredisent carrément une idéologie de transmission des connaissances[2] dont les enseignants font preuve, ces derniers ont une conception dévalorisante de leur potentiel et de leur volonté de réussite.

> C'est, entre autres choses, un problème de motivation; ils veulent rien faire à l'école. Quand on leur demande un effort, on entend tout d'suite des soupirs, des ah!, des "pourquoi?"... . Il faut se limiter au strict minimum, et encore... . Aussi, il faut le dire, ils ne sont pas capables de faire de l'abstraction, de se concentrer, il faut que ça grouille tout l'temps.

Enseigner en allégée est aussi considéré comme dévalorisant et l'enseignant, aux prises avec les difficultés quotidiennes entraînées par sa tâche, rêve d'avoir des élèves qui "veulent vraiment apprendre".

Le classement dans une voie inférieure est à toutes fins pratiques permanent. Bien que, théoriquement, le passage vers des voies supérieures soit possible, très peu d'élèves "montent" effectivement[3].

---

[1] Au professionnel court, il semble exister une autre attitude de la part des enseignants. Comme ils savent que leurs élèves ont des carences marquées, leurs exigences académiques deviennent moins grandes et cèdent la place à un effort pour les comprendre et les valoriser afin de mieux développer ensuite leur intérêt pour l'école.

[2] Voir plus loin pour plus de précisions sur cette idéologie.

[3] Le contraire est plus courant: des élèves à faible performance "descendent" vers une voie inférieure. Comparativement au reste de la Province, la C.E.C.M. surévalue quelque peu ses élèves, ce qui expliquerait une partie de la mobilité descendante.

Selon les auteurs d'une recherche récente (Crespo & Michelena, 1977), il apparaît que les enseignants portent un peu plus d'intérêt aux voies supérieures et qu'ils encouragent plus fortement les élèves de ces voies à continuer leurs études. Enfin, bien qu'en général, les élèves soient satisfaits des relations professionnelles avec leurs professeurs, les élèves de voie allégée sont un peu moins satisfaits que ceux des autres voies.

Du côté des élèves et toujours selon cette étude, on perçoit les élèves en allégée comme étant moins intéressés et plus indisciplinés. Aussi, une fraction importante (quoique non majoritaire) des élèves des autres voies pensent que les élèves d'allégée s'associent à des gangs et font de mauvais coups pour se valoriser.

Les analyses de la présente enquête tendent à confirmer ces constatations, même si les populations cibles des deux études sont différentes. Cette vision des élèves en allégée devrait produire des effets prophétiques[1] sur le comportement des élèves: ceux-ci reproduiraient en quelque sorte la vision que l'école se fait d'eux. Dès lors, les élèves de voie inférieure réussissent moins bien et seront objectivement moins disciplinés que les autres élèves.

---

[1] C'est ce que la littérature scientifique a consacré sous le terme "self-fulfilling prophecy" (Merton, 1957).

Il existe de fortes chances qu'un élève classé en allégée continue dans cette voie durant tout son secondaire à moins qu'il n'abandonne prématurément ses études.

> {...} l'élève allégé a des problèmes de perception, il se sent dévalorisé; la façon dont ça fonctionne, l'élève qui arrive ici, par exemple, il est quasiment condamné pour le restant de ses jours {à l'école} quand il est classé allégé. (Une enseignante)

La recherche ci-haut mentionnée montre que les enseignants, tels que les élèves les perçoivent, ne semblent pas mépriser les élèves de voie allégée. D'ailleurs, plusieurs enseignants essaient de développer un préalable affectif avant d'entamer l'instruction proprement dite. Aussi, on essaie d'établir et raffermir de bonnes relations humaines avec les élèves d'allégée. Ils reconnaissent que l'aspect affectif des relations avec les élèves de voie allégée est plus important que dans les autres voies.

> Eux autres {allégés} ils pensent que je les aime beaucoup, je peux les engueuler une journée, puis ça ne leur fera rien, parce que les prérequis y sont, c'est difficile de créer un climat de confiance, qu'ils comprennent que si je les engueule, ils ont besoin d'être engueulés {...}. Ils savent que {même si je les engueule} je les aime pareil, parce qu'au début de l'année, un professeur qui les hait ces enfants-là, c'est perdu d'avance. C'est très important pour eux autres, le professeur. {...} Je suis convaincue qu'ils n'apprennent rien avec un professeur qui n'aime pas les élèves allégés, tandis qu'un élève régulier est capable de passer par-dessus le professeur.

Toutefois, il est curieux de noter que les élèves eux-mêmes parlent peu ou pas de leur situation dans la voie allégée. Les constatations antérieures proviennent exclusivement des enseignants et de la direction. Une des raisons de ce manque de commentaires est peut-être la nouveauté du rôle de marginal scolaire. Il est probable que le stéréotype existant à l'école n'ait pas encore *touché* de manière notable l'*allégé* du premier cycle du secondaire.

2.4 LE SYSTÈME A OPTIONS

Si on veut définir le régime actuel de l'école secondaire par sa caractéristique la plus évidente, il faudrait mentionner le système à options. A lui seul, il détermine un deuxième niveau de contraintes structurelles à l'école secondaire.

Le système à options graduées est la pierre de touche de l'organisation de l'école polyvalente. D'un point de vue idéologique, le système à options vise fondamentalement à fournir la possibilité à tout étudiant de se bâtir un profil académique conforme à ses goûts, aptitudes et intérêts. Cette visée, partie intégrante de l'idéologie de démocratisation de l'enseignement, s'est avérée difficile à appliquer.

La mise sur pied du système à options est à l'origine de plusieurs contraintes de type structurel qui ont elles-mêmes des répercussions importantes sur l'étudiant et qui apparaissent souvent de nature fort différente de l'idéal proposé. Ainsi, par exemple, un leitmotiv donne le ton à un grand nombre d'entrevues: celui du manque d'identification chez les élèves - bien que le sens de ce terme soit imprécis - auquel la multiplicité des enseignants contribuerait (par opposition à un régime de titulariat).

> Le jeune ne peut s'identifier à un éducateur qui lui apporterait plus que ce que son père lui donne, compte tenu des difficultés que connaissent les foyers des milieux populaires. Par (une nouvelle formule pédagogique), on voulait que les jeunes s'identifient plus à leurs professeurs. Mais en réalité, ils ont sept (7) professeurs. Il n'y a pas un professeur qui est assez motivé pour se dire que cette identification est tellement importante qu'il va prendre une classe en charge et faire plus que ces cours, se demander qu'est-ce qu'il peut faire pour créer un climat dans cette classe. Le *titulariat* a été proposé à maintes reprises par un professeur en particulier. (Un professionnel)

Or, précisément, cette multiplicité est un des résultats de la spécialisation forcée par le système à options. On pourrait en énumérer plusieurs autres. L'objet de cette section sera de discuter de quelques-unes des contraintes qui découlent de ce système.

2.4.1 La spécialisation de l'enseignement

Déjà, dans le système précédant le système à options, les enseignants avaient commencé à devenir des "spécialistes". Au tout début, le terme comportait une connotation prestigieuse. L'enseignant "spécialiste" maîtrisait la matière et devenait par le fait même un *expert*. Avec l'usage, le terme perdit sa connotation de prestige et devint la façon habituelle de désigner les enseignants de mathématiques, sciences et langues.

Le système à options complète la fragmentation de l'enseignement. Maintenant, la spécialité recouvre les arts plastiques, la géographie en passant par l'enseignement de la religion. En ajoutant les options professionnelles, on obtient le tableau complet de la fragmentation.

En soi, une telle approche est rationnelle. Elle se base sur le constat de la complexification croissante du savoir. Il est impossible à une seule personne d'être compétente dans plusieurs domaines. De plus, en multipliant les domaines offerts, on favorise une diversité bénéfique pour l'élève: il peut choisir, parmi un ensemble de possibilités, celle qui lui convient le mieux.

Cependant, comme on le verra plus bas, la spécialisation de l'enseignement a amené le morcellement de la relation entre l'étudiant et le professeur. C'est certainement un effet inattendu mais qui n'en est pas moins réel.

L'enseignant devient ainsi responsable de plusieurs groupes. Il passe effectivement moins de temps avec ses élèves que dans un système où il enseignerait deux ou trois matières au même groupe. Conséquemment, il lui faut plus de temps et d'efforts pour arriver à connaître ses étudiants, démarche particulièrement importante si on tient compte de l'âge des étudiants au 1er cycle du secondaire. Parallèlement, son sens des responsabilités pour un groupe donné peut être amoindri.

> Le titulaire, avant, connaissait bien ses élèves. C'était la personne à qui ils se confiaient et confiaient leurs problèmes. C'était comme un conseiller. Les élèves avaient un contact fréquent et continu avec lui. L'enseignement dans la polyvalente ne favorise plus le sens des responsabilités.

> Les profs ont trop d'étudiants, une centaine, et n'ont plus la possibilité matérielle de les connaître. En créant les polyvalentes, on a mis l'accent sur l'enseignement spécialisé. On insiste en particulier sur les disciplines scientifiques qui se voient attribuer des budgets spéciaux de même que les ateliers et les arts plastiques. Le système actuel accorde plus d'importance à la matière qu'à la personne. (Une direction)

Cependant, il est utopique de vouloir revenir à un système de titulariat *strict* où l'enseignant serait polyvalent: la complexité du savoir contemporain est là pour le décourager. La disjonction de la spécialisation mérite néanmoins d'être prise en considération dans un effort critique du système d'enseignement au secondaire. On verra plus loin que ce n'est pas uniquement dans le nombre de matières enseignées que réside la clef du problème mais dans le statut de l'enseignant lui-même à l'intérieur de l'école.

2.4.2 Le branle-bas continuel

L'orientation des programmes et l'enseignement spécialisé par matière a une incidence directe sur le rythme de vie de l'école. A chaque 45, 50, 60 minutes, un branle-bas général se produit: on change

de cours, de local, d'enseignant.

Au début de la polyvalente, on croyait que ces changements étaient bénéfiques: ils permettaient de "dégourdir" les jambes, les élèves avaient un court répit pour se distraire des tâches scolaires, etc., ... Cependant, bien vite on s'est aperçu que ces avantages s'effaçaient devant des inconvénients importants.

Parmi ces inconvénients, on cite la dispersion. Il y a une dispersion matérielle: on oublie, on perd son matériel, on cherche son numéro de local, on ne monte pas les étages à temps. Pour quelques-uns, ce dépaysement peut durer plusieurs mois.

> Pour eux autres, l'école secondaire, ils rentrent ici, c'est bien grand, ils sont tous perdus, ils sont pris de panique. Il y en a qui sont rendus au mois de mars, ils sont encore paniqués {...} par rapport à l'espace physique, par rapport à l'horaire, ils se promènent, ils passent leur temps à chercher, ils ne savent pas leur horaire par coeur, ils se demandent: où je m'en vais, j'ai tel cours, tel cours... Puis ils oublient encore leur matériel, ils n'ont pas encore compris la façon dont ça fonctionne. (Un enseignant)

Les élèves manifestent aussi de la dispersion en réaction aux différentes attitudes des enseignants. Il est très difficile de pouvoir développer des relations stables lorsqu'il faut composer avec plusieurs adultes.

> Ce qui est certain dans notre esprit c'est que (...) le fonctionnement actuel des polyvalentes ne favorise sûrement pas le développement des enfants qui présentent une certaine fragilité. Il faut être assez fort pour passer au travers tout ce système-là. Un des problèmes majeurs est justement la dispersion de l'adolescent: 7 - 8 professeurs, on change de cours, etc., ..., ce que les gens disent toujours mais ce qui est très juste. (...) Les adolescents quand ils arrivent à la Polyvalente au secondaire I (ont besoin d'identification). Même un adolescent normal, à cet âge-là, a besoin d'une figure d'identification unique, de stabilité, de constance dans ses relations. Tout adolescent a besoin de cette stabilité, ça va l'aider dans son développement. (Un professionnel)

En milieux défavorisés, cette dispersion s'aggrave du fait que les professeurs eux-mêmes, à l'instar de l'ensemble du personnel de l'école, ne peuvent pas représenter des modèles professionnels véritables. Dans son milieu d'origine, l'adolescent côtoie surtout des ouvriers manuels, des chômeurs, des assistés sociaux. Il côtoie beaucoup moins souvent, sinon jamais, des enseignants pas plus d'ailleurs que des conseillers en orientation, des travailleurs sociaux ou des cadres en administration scolaire. Ce manque de modèles, tout en révélant la non-correspondance de l'école au milieu, aurait des incidences négatives sur la motivation des étudiants.

> J'ai l'impression qu'ils n'ont pas de modèles professionnels à quoi ils peuvent s'identifier. Nous, à l'école, nous sommes des travailleurs (par opposition à des chômeurs ou à des assistés sociaux) mais on représente pour eux une

> valeur qu'ils contestent. On est trop rattaché intimement à la chose scolaire pour que nous puissions, nous qui travaillons ici à l'école, représenter des modèles professionnels. Il faudrait qu'ils trouvent ces modèles dans leur entourage, en dehors de l'école, de façon à ce que ces valeurs qu'ils ont prises à l'extérieur, ils puissent les raccrocher à ce qu'on essaie de leur faire passer à l'école, pour qu'il y ait une concordance entre ce qu'on leur dit et ce qu'ils peuvent trouver à l'extérieur dans leur milieu social ou familial. (Une professionnelle)

L'attachement à l'enseignant, l'osmose des valeurs et attitudes que l'on escomptait voir le jour à l'école secondaire ne semble pas être en train de se produire. D'ailleurs, comme on l'a déjà indiqué, le nombre d'étudiants étant élevé, les différents enseignants peuvent difficilement avoir des rapports leur permettant de bien connaître les étudiants.

Comme les élèves ont des cours différents, ils ne sont pas soumis à la même expérience avant tel cours donné. L'enseignant se voit alors devant une pluralité d'expériences au début de son cours: des élèves venant d'un cours dispensé par un enseignant trop sévère ou trop laisser-faire; d'autres élèves venant d'un cours jugé "platte", etc., ... Le simple fait d'être confronté à des élèves qui ont déployé des efforts préalables différents est facteur de difficulté pour l'enseignant.

> Il y avait des élèves qui revenaient de l'éducation physique ou qui revenaient d'un cours de mathématiques et d'autres qui revenaient d'un cours d'art;

> ça fait qu'au point de vue fonctionnement, supposons que tu avais un travail qui demandait beaucoup d'attention, l'enfant qui avait auparavant fait une heure de mathématiques était plus fatigué que l'autre à côté qui avait eu une activité manuelle; c'était beaucoup plus difficile d'avoir tout ton groupe, tu ne pouvais pas t'adapter au groupe, il fallait que les élèves s'adaptent à ce que tu leur offrais; toi tu leur offrais ce que tu pensais le mieux, tu ne savais pas ce qu'ils avaient fait avant de venir chez toi.

En résumé, à chaque cours, on ne dispose pas d'une classe homogène par rapport à l'expérience vécue par les élèves au cours précédent. Devant une telle situation - qui, d'ailleurs, se répète à chaque changement de cours -, on comprend aisément les difficultés qu'éprouvent les enseignants à mettre de l'ordre dans la classe. Ils se plaignent de devoir parfois employer plus de dix minutes au début du cours pour "pacifier" les élèves.

Ce que l'on vient de noter est typique de l'école secondaire. Toutefois, dans l'une des deux écoles étudiées, on a voulu corriger cette situation au niveau du secondaire I en introduisant une formule d'encadrement. Nous analyserons cette tentative de solution dans le dernier chapitre de ce rapport.

2.4.3 Le gigantisme nécessaire

Effet immédiat de la polyvalence (plus on a d'élèves, plus d'options on peut offrir), la taille de l'école est à l'origine de maintes controverses sur la déshumanisation en milieu scolaire. Le gigantisme de la polyvalente a été décrié nombre de fois à tel point que plusieurs "réformateurs" prônent le retour à une école secondaire de taille plus réduite (Joxe, Passow, 1976).

La question de la déshumanisation est apparue sous plusieurs de ses facettes dans les entrevues: difficulté d'entretenir des relations suivies, représentation de l'étudiant dans un code mécanographique, impossibilité d'accéder à une pédagogie apte à répondre aux besoins de chacun.

> C'est pas dans un système comme le nôtre qu'on va arriver à créer des êtres humains épanouis et axés sur des valeurs véritables ... . Un système comme celui dans lequel nous sommes vise à ce que tout le monde passe par la même chose. On n'adapte pas les possibilités: par exemple, donner moins d'académique ou un académique adapté à un métier où un élève sera plus heureux. L'approche personnalisée n'est pas possible dans ce système qui vise la collectivité. C'est impossible de répondre aux aspirations profondes des individus quand il faut penser pour 1,200 encadrés dans une même bâtisse. Dans les chambardements d'horaires, des gars sont obligés d'aller en mécanique quand c'est en électricité qu'ils veulent aller. Le grand nombre ou la taille est un des éléments qui rendent le système destructeur. On a regroupé tout le monde dans une même école, mais ça fait facilement une université et

> une université, c'est anonyme; le gars de onze ans a besoin de plus que ça, il a besoin d'un contact, d'une chaleur qu'il n'a peut-être jamais retrouvés chez lui: lui apporter, c'est ça être éducateur. (Un professionnel)

En plus des conséquences aliénantes d'une grande taille, les rapports entre la taille, les conditions de travail et certains phénomènes sociaux et démographiques se répercutent sur le déroulement du quotidien scolaire. Ainsi, les services que l'on peut fournir à la polyvalente sont fonction du nombre d'étudiants inscrits: l'attribution ou le retrait d'un conseiller en orientation, par exemple, est lié à la population disponible. Le personnel de soutien et même certains professionnels de l'administration sont également soumis à la même règle: lorsque l'inscription des élèves décroît, on peut perdre les services de l'agent d'administration, alourdissant d'autant la fonction du directeur de l'école qui dispose de moins de temps pour des tâches plus importantes.

De plus, la taille de l'école conditionne la sécurité de la tâche de l'enseignant; si le nombre d'étudiants prévu pour le prochain exercice est réduit, un certain nombre d'enseignants se voient forcés de quitter l'école.

Au dépeuplement progressif de l'école en raison de la dénatalité vient s'ajouter un autre phénomène particulièrement aigu dans les écoles étudiées. En effet, ces écoles ont un taux assez élevé de dropouts,

ce qui accentue la chute des effectifs et réduit sensiblement l'ensemble des services offerts.

On peut argumenter qu'il existe des normes pour l'attribution des services et qu'il faut une standardisation dans la gestion des ressources. Il n'en reste pas moins que les seuils semblent être fixés arbitrairement (on ne connaît pas d'études étant à la base de ces décisions) et que la réduction dans les ressources se traduit souvent par un surcroît de travail pour le personnel en place. Car, si la norme indique que, au-delà d'un certain nombre d'étudiants, on augmente ou restreint les ressources, on se demande pourquoi tel nombre plutôt que tel autre et, surtout, quel est l'impact sur la tâche - et sur le rendement, évidemment - des responsables en place et quelle qualité d'éducation en résulte finalement.

A partir d'une observation de la pratique administrative, on peut supposer que, souvent, les calculs ont été faits en utilisant une perspective linéaire selon laquelle il existerait un rapport simple entre nombre d'étudiants et ressources à allouer. Mais les fonctions qui déterminent l'allocation peuvent être non linéaires. Par exemple, à un tel seuil, on aurait besoin de 2 fois plus de ressources, à un seuil supérieur de 3 fois plus, enfin, à un seuil encore supérieur seulement une fois de plus, etc., ...

Ainsi, les décisions des administrateurs[1] sont lourdes de conséquences pour l'école. Dans une période d'austérité budgétaire, comme c'est le cas présentement, la marge de flexibilité est de plus en plus étroite. Tout cela contribue à créer un climat d'insécurité et de pessimisme aux divers paliers de l'administration.

2.4.4 La prévision permanente

L'année scolaire finit à toutes fins pratiques en février - elle avait commencé effectivement à la fin de septembre - car à partir de ce moment beaucoup d'énergies sont canalisées vers la préparation de la prochaine année.

---

[1] Comme on vient de le noter, parmi les raisons de la vision plutôt simpliste du mode d'allocation des ressources, on trouve la conception linéaire qu'ont les administrateurs des rapports entre la taille de l'école et ces ressources. Des visions fondées sur des fonctions exponentielles ou avec des termes multiplicatifs, etc., ... sont rares parce que les agents de décision ne sont pas formés à ces fonctions plus complexes, sans compter qu'un "rationale" (justification des procédures adoptées) d'attribution de ressources en raison exclusivement du nombre non pondéré d'étudiants porte à des pratiques de gonflement d'effectifs chez les directeurs d'école. Ainsi, même si l'élève ne s'est pas présenté pendant tout le premier mois, on reporte à plus tard son retrait des listes officielles d'inscription.

Cette préparation est néanmoins un handicap pour l'école secondaire en raison des conséquences qu'elle produit: cette préparation occasionne un déphasage des activités entre la direction, les enseignants et les étudiants. Les responsables de l'organisation scolaire sont toujours en avance sur ce qui se vit dans les salles de classe.

Concrètement, la préparation de l'année à venir draine des énergies de la direction dans l'opération choix de cours, élaboration des horaires, etc., ... Chez les conseillers d'orientation, elle empêche la tenue des rencontres avec des jeunes sur des problèmes particuliers, car ils doivent rencontrer tous les élèves pour leur choix de cours.

On vit dans le futur à cause de la complexité des opérations à mettre en branle pour chaque nouvelle année, résultat de la centralisation et de la technocratisation de l'école polyvalente[1].

---

[1] Pensons simplement à la confection d'une grille-horaire. Etant donné le principe de la polyvalence, le nombre de manipulations est tel qu'il est impensable de faire ce travail manuellement, surtout dans le cas des grosses polyvalentes. La préparation des données pour la programmation exige beaucoup de temps au niveau local. Or, cette préparation doit être faite longtemps d'avance parce qu'elle entre dans une séquence d'exécution de l'ordinateur central.

2.4.5 Le contrôle bureaucratique croissant

La polyvalente devient de plus en plus un lieu où l'on contrôle plutôt que l'on enseigne. Cette remarque s'applique à tous les paliers: de l'élève qui a besoin d'un billet pour "circuler", au directeur qui soumet plusieurs comptes-rendus mensuels à son administration régionale. En effet, le contrôle est également "accablant" pour la direction locale: elle se voit obligée de vérifier, suivre, corriger et rédiger des rapports sur un nombre considérable d'activités et aspects de l'école polyvalente.

Les services sont souvent appelés à contribuer au contrôle bureaucratique. Les conseillers en orientation, par exemple, classifient les élèves, les orientent dans le dédale des options et des programmes. Leur horaire est très souvent conditionné par les exigences du fonctionnement de la polyvalente: classifier les élèves pour la prochaine année exige d'eux beaucoup de temps et d'énergie.

Il est nécessaire de relever une contradiction entre la façon dont les services conçoivent leur rôle et les conséquences de leurs pratiques professionnelles dans les structures scolaires: les services se définissent avant tout comme une aide à l'étudiant: on veut qu'il *se sente bien dans sa peau* et *se sente bien à l'école*. On veut l'aider à faire des choix. Les conseillers en orientation veulent que leurs

élèves s'orientent à l'intérieur de la polyvalente de la meilleure façon possible pour réussir une bonne intégration ultérieure.

> Notre préoccupation est de s'occuper des élèves afin qu'ils puissent faire leurs études et qu'ils puissent s'insérer dans la société par le biais du marché du travail {...} on veut aider l'élève à prendre la mesure du changement qu'il a demandé {changement de cours}.

Ils ont donc, par définition professionnelle, un "préjugé favorable" à l'endroit des étudiants: c'est l'intérêt de ces derniers qui est recherché en premier lieu. Cependant, du même coup, ils contribuent au contrôle bureaucratique. Tout d'abord, les conseillers ne peuvent pas aider à faire des choix "in abstracto" mais en fonction des *cours ouverts*. On sait qu'il faut un minimum de vingt (20) élèves pour *ouvrir* des options. Il arrive souvent que les conseillers doivent *recommander* à des élèves des options qui ne correspondent pas à leurs intérêts.

Plusieurs conseillers sont opposés à une orientation précoce - les élèves devant savoir avant le secondaire III s'ils se dirigent vers le général ou le professionnel -, mais, dans le contexte de la polyvalente, ils doivent orienter hâtivement les élèves.

De même, le conseiller en fréquentation scolaire contribue au contrôle bureaucratique. Le conseiller en fréquentation scolaire,

successeur du "contrôleur d'absences", a comme mandat de s'intéresser à l'absentéisme des jeunes à partir d'une perspective humaine et sociale. Quoi qu'il fasse pour bien s'acquitter de sa tâche, il n'en reste pas moins que son action s'insère dans une démarche globale de contrôle des étudiants et découle de la loi de la fréquentation scolaire obligatoire.

Il serait nécessaire, ici, de nous pencher sur le sens de cette loi. Pour l'étudiant, elle est une contrainte au sens courant du terme. L'enfant est obligé d'aller à l'école jusqu'à l'âge de 15 ans, c'est-à-dire que ses parents sont tenus de l'y envoyer. La loi de fréquentation scolaire est la cristallisation de l'appartenance de l'école à la société, elle fait partie de l'ensemble des lois que s'est donnée cette société. Elle montre de façon directe l'école comme institution *sociale* et aussi comme étant liée à une autre institution sociale, la famille.

Plusieurs éducateurs s'interrogent sur la pertinence de cette loi. Pourquoi déployer tant d'efforts pour "récupérer" des "irrécupérables"? Pourquoi doit-on "forcer" le jeune à venir à l'école? Surtout, que fait-on pour récupérer les absentéistes? Concernant ce dernier point, on souligne que l'école polyvalente étant conçue pour le plus grand nombre, l'absentéiste peut difficilement s'intégrer; il a manqué des explications et il est perdu en arrivant à la classe, etc., ...

Dans un contexte de dépeuplement, au niveau secondaire, la fonction de "garderie" attribuée à l'école devient importante. Si on pouvait réduire l'absentéisme, si, conséquemment, les élèves prenaient un peu plus de goût à l'école, on aurait numériquement plus d'élèves et les mises en disponibilité diminueraient d'autant.

Le conseiller en fréquentation scolaire se rend compte de l'ambivalence de sa position: il a une approche psychosociale au phénomène de l'absentéisme tout en sentant se profiler constamment derrière lui l'exigence de la loi.

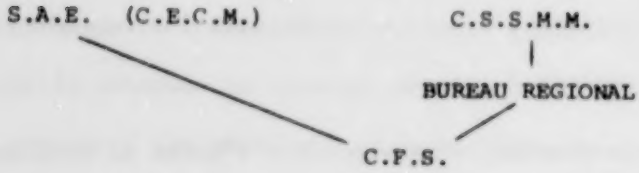
> On est ambivalent: on a quand même la loi. Il y a aussi une dimension psychosociale que je veux apporter. Mais, il y a quand même la loi. La loi n'est pas respectée au pied de la lettre. Il faut se demander si c'est pertinent de continuer l'école ou pas. Mais la loi est toujours en arrière. Il y a une certaine ambivalence. Des fois, je me sens bien, d'autres fois, je me sens moins bien dans mon travail.

Si, malgré leur idéologie, les services deviennent des instruments du contrôle bureaucratique dans l'école, ils sont eux-mêmes contrôlés, à double titre parfois. Le conseiller de fréquentation scolaire, par exemple, relève des Services aux étudiants de la C.E.C.M. pour toute question administrative et du Centre des services sociaux du Montréal Métropolitain pour toute question professionnelle. Bien que les services se voient un peu en marge tout en restant à l'intérieur de l'école, leurs activités sont contrôlées par l'appareil scolaire au

sens large:

FIGURE 1

Lignes hiérarchiques du conseiller en fréquentation scolaire



Du côté des enseignants, il n'est pas non plus possible d'échapper au contrôle bureaucratique. La direction leur demande des rapports d'absences au moins à la fin de chaque semaine. Ils doivent attribuer régulièrement des notes aux élèves et servent d'instruments au contrôle de la circulation et de la présence à la polyvalente. Ils dispensent des billets pour circuler, ils vérifient les raisons des retards, font des surveillances, etc., ... Tout cela est une exigence du système. Toutefois, on peut s'en douter, l'enseignant ne voit pas nécessairement d'importance et d'intérêt à s'y soumettre.

> On a discuté de surveillance (lors d'une réunion avec la direction). Nous autres, on trouvait qu'il y avait trop de surveillance. Ils nous en demandaient le matin, ils nous en demandaient à la récréation, au moment du départ, à l'arrivée. On a demandé d'en abolir, d'acquiescer à certaines demandes (...) selon le décret, (le directeur) peut en mettre le nombre qu'il veut. Il est obligé de consulter, mais c'est de son ressort. On n'a pas un mot à dire.

Enfin, les étudiants sont soumis à un nombre élevé de contrôles. En plus des examens, leçons et autres vérifications académiques, des procédures détaillées sont prescrites concernant les absences, retards, indiscipline, etc., ... On peut leur demander à tout moment leur billet de "circulation" s'ils se trouvent dans les corridors ou ailleurs pendant une période de classe.

Cette exigence disciplinaire rapproche l'école du système carcéral où l'utilisation de l'espace est déterminée d'avance et où les déplacements doivent suivre des itinéraires imposés. Au niveau des représentations que les étudiants se font de l'école, on retrouve l'expression "en dehors" d'utilisation courante chez les prisonniers. Les grilles, les vitres renforcées, la présence d'agents de sécurité peuvent aussi donner l'impression d'une prison.

Lorsque l'élève a commis un acte d'indiscipline considérable, il doit, de retour en classe, faire initialer une "feuille de route" par son professeur à la fin de chaque cours.

Au sujet des contrôles bureaucratiques, il faut souligner le phénomène de la multiplication des documents administratifs concernant l'étudiant. Pour s'arrêter aux plus importants, il y a d'abord la fiche de l'élève qui réunit des données sur l'identification, la résidence, le milieu familial et le profil scolaire de l'élève (choix de cours, cours annulés ou ajoutés). Ensuite, vient le bulletin scolaire

qui présente les résultats obtenus dans chaque matière à chacune des quatre (4) périodes de l'année académique; le bulletin indique aussi le nombre de jours d'absences de l'élève. Enfin, la fiche scolaire (version modifiée du dossier cumulatif) compile un ensemble varié d'informations sur le rendement de l'élève: résultats aux tests standardisés, unités obtenues et reconnues, stanines, fonctionnement intellectuel, cumulatif des résultats au secondaire, etc., ... Cette fiche permet également de savoir si l'étudiant a un dossier aux services personnels de l'école.

Les dossiers sociaux sont remplis par les praticiens sur les étudiants qui les consultent, soit spontanément, soit appelés à le faire. On trouve dans ces dossiers une évaluation de la situation sociale, familiale et scolaire de l'enfant de même que sur le travail accompli pour résoudre le ou les problèmes rencontrés.

En plus de ces fiches, bulletins et dossiers qui répondent aux exigences du contrôle bureaucratique, il ne faudrait pas négliger les renseignements qui, de manière informelle, circulent sur les étudiants qui posent des problèmes: quelques lignes sur une feuille au bureau d'une direction et voilà, un étudiant dont le comportement sera surveillé... pour le meilleur ou pour le pire... .

Il est clair que ces divers ensembles de renseignements n'ont pas la même signification ni les mêmes conséquences sur le cheminement

scolaire de l'étudiant. Ainsi, les dossiers sociaux permettent aux praticiens de faire le bilan d'une situation problématique et des démarches pour la régler. Mais, parce que leur existence est mentionnée sur la fiche scolaire de l'étudiant, on est en droit de craindre que cela ne joue contre l'étudiant dans la sélection. A ce sujet, les bulletins et fiches scolaires occupent une place privilégiée. Ils sont à la fois l'expression et l'outil de la fonction générale de sélection exercée par l'école.

Mais le contrôle n'est pas que "bureaucratique" et l'ordre scolaire n'est pas un vain mot. Le châtiment corporel qu'on est trop vite porté à croire disparu vient le prouver. Dans l'une des deux écoles étudiées, le directeur a cru bon devoir émettre une lettre circulaire rappelant les règlements sur le châtiment corporel qui précisent que seul il a autorité pour frapper un élève... . Ce phénomène qui, doit-on préciser, n'est pas spécifique à la polyvalente montre dans quelle tradition d'autoritarisme et de répression plongent les racines de l'organisation scolaire.

Ainsi donc, de la plus haute instance de l'école jusqu'aux élèves, les exigences du contrôle sont toujours présentes. Des rapports devant être soumis à temps sont appréciés par les directions régionales. A leur tour, les directions sont soulagées quand les étapes prescrites dans le calendrier sont respectées et quand elles peuvent arriver à

pourvoir un bon encadrement des activités et des déplacements à la polyvalente. Mais il ne faudrait pas perdre de vue que les étudiants sont l'objet de plus grand contrôle et qu'ils sont les plus démunis: ils n'ont aucune convention collective pour se défendre et ce sont tous des mineurs sociaux. Par ailleurs, les directions locales, bien qu'elles-mêmes contrôlées, sont les courroies de transmission du pouvoir dans l'organisation scolaire. Leur rôle est essentiel car ce sont elles qui appliquent auprès d'individus et de catégories d'individus les décisions prises au sommet.

Nous venons d'examiner l'organisation scolaire à travers ce que nous avons considéré être ses contraintes structurelles, les unes primaires, les autres secondaires. Chacune de ces contraintes de même que l'ensemble des relations qu'elles ont entre elles déterminent le vécu quotidien dans tous les secteurs de l'école.

Dans cet effort de description et d'interprétation des contraintes de l'organisation scolaire, certaines questions n'ont pas été abordées. Le manuel scolaire, son rôle dans l'application des programmes d'études, dans la transmission du système de valeurs dominant notre société et toutes les facettes économiques qui entourent sa diffusion aurait mérité de longs développements. Il en est de même pour l'évaluation qui influence de manière capitale le devenir académique de tous les élèves.

De nombreux autres aspects de l'organisation scolaire pourraient être systématisés en tant que contraintes structurelles. Notre étude correspond à une première mise en ordre où nous avons voulu, à partir d'un ensemble de données empiriques tirées de l'étude approfondie de deux cas, faire une mise au point nouvelle sur les problèmes de l'école secondaire polyvalente, en souhaitant que cette mise au point ait une utilité tant pratique que théorique dans la compréhension de

l'école en général. Nous avons fait porter notre démarche sur un certain nombre de problèmes frappants de l'organisation scolaire. D'autres élaborations pourraient donc se greffer à l'ensemble des contraintes tel que défini. Cette étude ne se prétend pas exhaustive.

Notre but était plutôt de mettre en lumière ce qui, dans les contraintes structurelles, peut être considéré porteur d'inadaptation. Notre perspective consistait à dégager dans l'organisation scolaire ce qui peut venir contredire le développement intellectuel et affectif de la totalité des étudiants - pour qui en principe, l'école existe - compte tenu que les deux sont liés et qu'on ne saurait porter atteinte à l'un sans porter atteinte à l'autre.

L'étude des faits montre que l'organisation scolaire présente des aspects qui l'éloignent des objectifs proposés par son idéologie. La qualité des relations humaines à l'école, conditionnée par des impératifs économiques, laisse à désirer à cause du trop grand nombre d'étudiants avec qui doit traiter l'enseignant.

A cette contrainte plusieurs fois dénoncée s'ajoutent d'autres facteurs inadaptants. L'école impose des programmes d'études inadéquats. Ils supposent, au point de départ un ensemble homogène d'acquisitions intellectuelles qui ne se vérifient pas toujours en pratique chez les étudiants qui entament leur premier cycle d'études secondaires; ils présentent des contenus où l'enfant ne se reconnaît pas, ce qui a pour

résultat que le processus d'apprentissage ne trouve pas d'assises réelles dans son expérience globale. A l'intérieur de ces programmes ce sont les matières de base qui sont les plus difficiles à absorber et les plus lointaines. Or, ce sont elles qui non seulement reviennent le plus souvent à l'horaire mais qui, surtout, décident de l'évolution académique de l'étudiant.

Pour les enseignants, les programmes deviennent souvent un carcan. Il faut les suivre et la preuve en sera faite à travers les résultats des élèves. Si on veut y changer quelque chose, il faudra passer par toute une série de réunions, de rapports, de comités dont on ignore l'issue. En somme, pour l'élève et pour l'enseignant, le programme est comme la corde unique qui attacherait deux esclaves à un même maître.

Si le programme d'études est le terrain sur lequel s'opère la sélection, les principes de classement et, spécialement, les voies académiques sont dans l'organisation scolaire un appareil particulièrement efficace à sélectionner. Davantage qu'elles permettent aux individus d'apprendre à leur rythme propre et de trouver leur compte à l'école, elles raffinent et alourdissent la sélection. En plus, chez les élèves, l'effet de sélection est intériorisé; chez les enseignants, le regroupement homogène a tendance à refroidir l'intérêt au travail.

Enfin, le système à options fait de l'enseignement une fonction morcelée où l'on accorde plus d'importance à la matière qu'à la personne. Pour satisfaire aux exigences combinées de la spécialisation, de la taille de l'école et de la technocratisation de l'administration, on aboutit plus à contrôler qu'à éduquer.

On ne perdra pas de vue que ces caractéristiques de l'organisation scolaire sont l'écho ou le reflet des caractéristiques des rapports sociaux qui la déterminent. S'il est difficile pour les enseignants de faire bouger le ratio maître/élèves, c'est que l'école publique est entre les mains d'un Etat qui veut rentabiliser ses opérations. Si la sélection existe comme fonction du système scolaire c'est qu'elle pose les bases du partage entre ceux qui seront appelés à diriger - les plus "forts" - et ceux qui seront appelés à exécuter, - les plus "faibles" - principe même de la division du travail dans notre société.

Une fois mis à jour ces différents facteurs inadaptants de l'organisation scolaire, il restera à montrer comment les effets en sont transmis à l'élève, directement et indirectement par l'enseignant. Ensuite, on verra comment se manifeste l'inadaptation et sous quelle forme en particulier elle s'articule aux contraintes de l'organisation scolaire.

CHAPITRE III

L'ENSEIGNANT ET L'ENSEIGNEMENT

L'enseignant apparaît comme étant la plaque tournante du vécu scolaire. Dans ce chapitre, on décrit différents aspects liés à l'enseignant et à l'enseignement. Anticipant quelque peu sur des développements à venir, il est utile de noter ici que ces aspects découlent en partie des contraintes que l'enseignant subit dans son milieu-école. Toutefois, il ne se contente pas simplement de réagir à sa situation scolaire: dans son exercice quotidien, il apporte aussi un bagage idéologique que sa profession et la société en général lui ont inculqué.

Dans ce chapitre, on verra successivement l'idéologie de transmission des connaissances, l'enseignant et la discipline et le désintéressement. Le chapitre inclut aussi quelques notes sur la suppléance. Il faut avouer que nous avons hésité sur l'endroit où aborder ces notes. Si elles apparaissent ici, c'est qu'en définitive, la suppléance souligne de manière aiguë certains problèmes liés à la fonction enseignante.

Le chapitre précédent a décrit plusieurs contraintes structurelles de l'école polyvalente. Ces contraintes, on le verra plus bas, ont une incidence identifiable sur l'inadaptation scolaire. En rester là, cependant, ce serait oublier le rôle important que joue l'enseignant dans le réseau interactionnel de la polyvalente. En effet, l'enseignant est, pour nous, le pivot central de l'école polyvalente. Non seulement les jeunes passent plus de temps avec les enseignants qu'avec peut-être leurs parents, mais encore toute l'organisation de la poly-

valente tourne autour des enseignants: cours, examens, surveillance, etc., ... Aussi, il est nécessaire d'analyser quelques aspects de leur rôle névralgique dans la polyvalente.

Déjà, lors de la description des contraintes structurelles, on a pu constater comment celles-ci touchaient directement l'enseignant: ratio maître/élèves, programmes d'études, spécialisation, etc., ... Nous voulons montrer maintenant que certaines attitudes des enseignants, notamment le désintéressement, ont comme origine les contraintes structurelles de la polyvalente. Toutefois, l'enseignant n'y répond pas passivement. Il apporte dans l'arène de l'école une approche à sa fonction qui apparaît comme un facteur distinct d'explication des déséquilibres de l'école polyvalente.

3.1 L'IDEOLOGIE DE TRANSMISSION DES CONNAISSANCES

Les entrevues ont permis de constater l'existence chez les enseignants d'un noyau d'idées, d'attitudes, d'orientations concernant la fonction enseignante. Déjà, des citations antérieures laissaient entrevoir que les enseignants aimaient particulièrement l'enseignement à des groupes *enrichis* alors qu'ils trouvaient difficile l'enseignement à des groupes *allégés*. On pouvait déceler que c'était, au-delà des problèmes disciplinaires, à cause de l'incapacité des étudiants en voie allégée - et inversement, la capacité de ceux en enrichie - de pouvoir suivre les programmes d'études établis et d'obtenir de bonnes performances académiques.

Ce *noyau* est assez caractérisé pour qu'on puisse le concevoir comme une *idéologie* dont l'élément central est la *transmission* des connaissances. Un enseignant se doit d'enseigner, c'est-à-dire, se doit de transmettre des connaissances à un groupe déterminé d'étudiants. Les connaissances sont circonscrites par un programme devant être couvert dans un laps de temps précis. Aussi, les connaissances prescrites par le programme sont mesurables au moyen de différents tests, examens, etc., ...

La formation des enseignants jusqu'à tout récemment favorisait l'éclosion de cette idéologie. L'école normale était centrée sur la maîtrise des programmes d'études et l'apprentissage des méthodes d'enseignement. Plus récemment encore, après que l'Université se soit chargée graduellement de la formation des maîtres, on s'est tourné vers le sujet de l'enseignement, principalement sous l'impulsion d'une pédagogie rogérienne centrée sur l'élève. Cependant, ce revirement n'a pas tenu le coup en raison du contexte non permissif de l'école. L'élève soumis à une pédagogie non directive dans un cours, se voyait immergé dans une pédagogie traditionnelle au cours suivant. Sans compter que l'orientation de l'école comme telle persistait à être directive.

L'approche docimologique va dans le sens de cette idéologie. Pour le docimologue, il ne s'agit pas de voir si l'élève est *heureux* dans sa peau d'étudiant mais s'il apprend. Comment le sait-on? Au moyen de mesures prises par des instruments standardisés qui jaugent les connaissances acquises. Dès lors, l'approche docimologique insiste sur l'apprentissage par les étudiants d'un corpus officiel de connaissances sans que les difficultés d'adaptation, par exemple, soient considérées.

Lorsque cette idéologie ne trouve pas sa confirmation dans la réalité - les élèves n'apprennent pas -, des sentiments de frustration font leur apparition chez les enseignants. Ils peuvent considérer

qu'une fraction des élèves n'est pas *scolarisable* et que seulement ceux qui sont intéressés méritent l'attention de l'enseignant.

> Il y a des individus qui ne sont pas scolarisables même s'ils sont intelligents et doués. Pourquoi les abrutir? Dans toute société, il y a des individus qui se situent en dehors de la norme. Il est impossible que l'école puisse répondre à tous les besoins.
>
> . . . . . .
>
> {Il y a des élèves} qui ne veulent pas venir à l'école et qu'on force à venir à l'école. Ce sont des élèves qui ne veulent absolument pas venir à l'école. C'est un gros cas problème. Essayer de remplir un vase et puis... {Un cas problème} c'est un élève qui ne veut pas et qui le dit carrément. On va le chercher. On téléphone. On essaie de le récupérer mais ça fait un élève qui n'avance pas, qui ne veut pas avancer, qui nuit aux autres. C'est des groupes déjà difficiles. Ça fait des groupes encore plus difficiles en ayant des cas comme ça. Si j'étais parent d'un enfant qui ne veut pas venir à l'école, je m'arrangerais pour ne pas l'envoyer de force.

Ainsi, l'enseignant essaie d'oublier *ceux qui ne veulent pas apprendre* pour concentrer ses énergies sur la valorisation de ceux qui manifestent un désir d'apprendre par leur assiduité à l'école et leur intérêt pour l'apprentissage.

Cette idéologie débouche parfois sur une attitude d'exclusion envers les élèves absentéistes ou peu intéressés.

> Quand on va les chercher {ces élèves peu intéressés} et que ça se replace, tant mieux. Mais quand on s'aper-

> çoit que ça ne fonctionne pas... . J'en ai quatre ou cinq élèves qui sont dans ce cas... . On s'aperçoit qu'ils viennent poussés. Qu'ils ne viennent pas volontairement; ça entraîne qu'ils ne sont pas motivés. Au début, j'essaie de les rétablir dans la marge de la classe, mais quand il n'y a pas moyen, t'es obligé de les placer dans un coin de la classe pour éviter qu'ils dérangent les autres.

L'exclusion s'accompagne la plupart du temps d'une attitude de résignation: *avec eux, je ne peux rien faire, je les laisse aller*. Beaucoup plus rarement, l'enseignant exclut physiquement de manière permanente les élèves marginaux.

3.2 L'ENSEIGNANT ET LA DISCIPLINE

Sans aucun doute, la discipline est une des composantes de l'univers perceptuel des éducateurs et de la réalité quotidienne à l'école polyvalente. Autour de la discipline, il existe à l'école polyvalente de nombreuses perceptions; on est néanmoins d'accord qu'une école où *ça marche* est une école où il règne un *ordre* acceptable.

Notons dès le départ, que tout autant que les enseignants, les élèves veulent qu'il y ait une certaine discipline. Du côté des enseignants, la discipline est définie comme *la possibilité pour le professeur de donner son cours*. La discipline est perçue comme nécessaire, d'autant plus que chaque enseignant a son histoire dont les grandes lignes sont connues par les élèves au début de l'année scolaire. Si cette histoire révèle une faiblesse du côté disciplinaire, l'enseignant aura beaucoup de difficulté à *asseoir* les élèves durant toute l'année.

Les élèves se rendent bien compte qu'une certaine discipline est nécessaire et ils souhaitent même qu'il y en ait. Lorsque, par exemple, ils font du chahut, ils s'aperçoivent que ce n'est pas *correct* que *ça pas d'bon sens*.

> Eh!, I couraient tout partout; I grimpaient su'es tables; I riaient et faisaient du fun... Le prof,

> niaiseux, les regardait et faisait rien: ça pas d'bon sens!... on avait du fun, par exemple.

Ce n'est pas parce qu'un professeur laisse faire que les élèves l'aiment plus, soutiennent certains professeurs.

> Les élèves veulent de la discipline {...} le prof dans la classe, c'est moi. Quand ils sont sages, je jase avec eux. Sinon, prenez vos livres! Je n'endure pas de me faire dire des bêtises devant le groupe {...}. Les élèves savent que je n'ai pas de chou-chou. D'ailleurs, ce n'est pas parce que le prof laisse faire que les élèves l'aiment plus.

Les élèves interprètent l'*engueulade* en fonction de la qualité des relations avec l'enseignant. S'ils croient que l'enseignant les aime bien, ils endurent une engueulade méritée.

> Eux autres, ils pensent que je les aime beaucoup, je peux les engueuler une journée puis ça ne leur fera rien parce que les prérequis y sont. C'est difficile de créer un climat de confiance où ils comprennent que si je les engueule, c'est qu'ils ont besoin d'être engueulés {...}. Ils savent que je les aime pareil. (Une enseignante)

Sans vouloir esquisser une typologie exhaustive des attitudes des enseignants face à la discipline, il est possible d'en présenter plusieurs types. Ces différents types sont reliés directement ou indirectement au phénomène de l'inadaptation. Une attitude trop rigide ou trop lâche, par exemple, peut produire à plus ou moins longue échéance des comportements jugés inadaptés.

Par ailleurs, la discipline que l'enseignant exerce est un des critères importants dans le jugement que la direction se forme de lui. Aussi, on peut aisément comprendre le rôle central que joue la discipline pour l'enseignant lui-même: c'est une des manifestations devant la direction - mais aussi devant ses pairs - de sa compétence professionnelle.

Notons, finalement, que plusieurs enseignants reconnaissent que l'indiscipline n'est pas nécessairement dirigée contre eux. Des épisodes d'indiscipline peuvent, selon eux, être le reflet des *besoins qu'on ne sait pas exprimer*. Peut-être par cette expression veut-on dire que l'étudiant a besoin d'être remarqué, d'être valorisé devant son groupe. Son indiscipline est dès lors la manifestation d'une privation sous-jacente et le moyen de la combler indirectement. Quoi qu'il en soit, la discipline est un phénomène complexe devant lequel plusieurs positions idéologiques se font face. A ces différentes positions correspondent différentes attitudes et l'objet des paragraphes suivants sera de décrire les plus typiques de ces attitudes.

3.2.1 L'attitude autoritaire

Les enseignants qui adoptent une attitude autoritaire croient que les règles de fonctionnement de la classe doivent être respectées au pied de la lettre. Ils pensent qu'au moyen d'une discipline rigoureuse, les élèves assimilent les différents éléments du programme. Les étapes du programme sont prédéfinies et elles doivent être parcourues dans le temps prévu. Aucun délai n'est accepté. S'il y a des élèves qui accusent du retard, c'est exclusivement de leur faute, il leur appartient de se rattraper.

Les étudiants sont à l'école pour apprendre: ils n'y sont pas pour exprimer des dissidences ou pour occasionner des troubles. Les actions qui vont à l'encontre de ce qui est prescrit sont punies rapidement et sévèrement. Aucune dérogation n'est permise: cela pourrait créer des précédents.

On se rend compte des liens que cette forme de discipline peut entretenir avec l'inadaptation. Dans une classe de type autoritaire, peu de contacts non professionnels sont possibles: l'enseignant est plus intéressé à la matière qu'aux étudiants eux-mêmes. Ces enseignants appartiennent, selon les dires des étudiants, à la catégorie *des chiens*: ils font peur, on ne peut s'approcher d'eux et, si on en était capable, on leur donnerait un coup de pied.

Il n'y a pas d'indiscipline dans les cours des *chiens*. Toutefois, indirectement, ils favorisent l'indiscipline. Les élèves qui ont été tenus *assis* pendant toute une période se reprennent dans le cours suivant: l'enseignant de ce cours devant affronter les réactions des élèves, sans toujours comprendre les raisons de leur comportement.

3.2.2 L'attitude de laisser-faire

Parmi les attitudes des enseignants, on doit citer celle de *laisser-faire*. Cette attitude n'est pas dans la majorité des cas le résultat d'un choix pédagogique de l'enseignant, mais plutôt celui d'une situation devenue incontrôlable.

Les élèves ne respectent pas ces enseignants et, malgré de fréquentes colères, l'indiscipline en classe est chronique. Parfois même, l'adjoint à la direction doit rétablir l'ordre.

Souvent, cette attitude de *laisser-faire* se retrouve chez les suppléants. Mais que ce soit chez les enseignants réguliers ou les suppléants, l'attitude de *laisser-faire* n'est pas voulue mais imposée par la situation: l'enseignant ne peut pas faire autrement.

Une attitude *laisser-faire* choisie par l'enseignant est pratiquement vouée à l'impasse dans le contexte de l'école secondaire actuelle. Comme cette école est fondée sur le *dirigisme*, l'enseignant qui opte pour le *laisser-faire* se retrouverait vite isolé - toute l'école fonctionne différemment - et les effets de son attitude seraient vite annulés, l'élève se reprenant dans son cours des *rigueurs* des autres contextes. Ainsi, il finirait par *perdre le contrôle de sa classe* et se retrouverait malgré lui à devoir réprimer une situation qu'il avait précédemment favorisée.

Cette attitude a des incidences évidentes sur le déroulement de l'apprentissage et les programmes ne sont pas couverts en totalité sinon au prix de nombreuses difficultés.

3.2.3 L'attitude de l'enseignant moyen

Située à mi-chemin entre l'attitude de type militaire et l'attitude de *laisser-aller*, l'attitude de l'enseignant moyen en est une d'organisation et de discipline formelle dans sa classe. La discipline n'est pas le résultat d'un autocontrôle par les élèves, mais de la volonté de l'enseignant.

Cette attitude se rapproche de l'attitude autoritaire dans sa conception de la discipline (imposée, plutôt que décidée par la base) et de l'enseignement (importance du programme). Toutefois, l'enseignant *moyen* dépensera volontiers de l'énergie après les cours si les jeunes veulent des explications supplémentaires. En classe, cependant, on consent à peu de répétitions à l'intention des lents ou des absentéistes.

3.2.4 L'attitude charismatique

L'attitude charismatique est celle qui se définit en fonction des besoins des étudiants. Elle est d'abord une capacité de déceler les antécédents des élèves: potentiel, connaissances acquises, difficultés rencontrées à l'élémentaire, problèmes familiaux, etc., ... L'enseignant doit témoigner de l'intérêt pour l'élève au lieu d'accorder de l'importance au légalisme. Ainsi, la discipline est mise en veilleuse au profit des relations humaines. Cela ne signifie pas que l'indiscipline règne dans les cours de l'enseignant qui fait montre d'une attitude charismatique. Au contraire, on y sent une discipline *active*, les élèves établissant eux-mêmes en grande partie l'ordre nécessaire au déroulement du cours.

La discipline est aussi le résultat de la personnalité attachante de l'enseignant. Celui-ci (ou celle-ci) est prêt à faire des concessions (un peu de désordre matériel parfois, un attachement moins rigoureux au programme, etc., ...) qui, jugées à partir d'une perspective autoritaire, apparaîtraient comme des *faiblesses* dangereuses pour l'équilibre de la classe.

3.3 LE DESINTERESSEMENT

Comme l'enseignant ne peut aisément transmettre toutes les connaissances qu'il croit devoir transmettre, comme son contrôle des élèves est souvent entravé par ce que nous avons appelé le branle-bas continuel, comme par ailleurs, les résultats mesurables de ses efforts sont décevants - à preuve les statistiques de performances scolaires -, l'enseignant risque de se réfugier dans une attitude de désintéressement: désormais il ne s'occupera que de ceux qui veulent venir à l'école et apprendre.

Le désintéressement ne se développe pas seulement à cause des difficultés avec les élèves, le programme a aussi une influence certaine. Le programme est imposé d'en haut et l'enseignant a peu de marge de manoeuvre dans la détermination de ses objectifs et de son contenu.

Quand les enseignants sont consultés, leurs recommandations prennent tellement de temps à être acceptées et, surtout, ont subi tellement de transformations que lorsqu'elles *reviennent*, ils ne s'y reconnaissent pas. En fait, ils ont l'impression que les programmes échappent à leur emprise et que tout ce qu'ils proposent n'a pas de suite.

- Est-ce qu'il y aurait moyen de donner un programme plus adapté pour les élèves ...?

- J'sais bien que depuis que je suis dans l'enseignement on discute de ça, de changements de programme.
- Est-ce que ça a donné quelque chose?
- Pas jusqu'à maintenant.
- Finalement, le programme, il vient d'où? Des Bureaux? Du Ministère ou de la Commission?
- Ça doit être du Ministère... . Ça doit être uniforme. J'peux pas vous parler ben ben longtemps de ça.
- Quand il y a un changement de programme, est-ce que les professeurs à la base participent? {...}
- Oui, mais généralement ça va plus loin, les rapports, les opinions... . J'ai déjà été secrétaire d'un Comité... généralement, ça va plus loin.

L'Opération Renouveau au secondaire aurait pu effectuer peut-être un revirement dans ce sentiment. Cette opération finance encore aujourd'hui des projets venant des écoles. Toutefois, durant la période de la recherche, les projets ont été parcellaires et plutôt contrôlés par la bureaucratie[1].

Un autre facteur dans le désintéressement des enseignants est l'attitude de la bureaucratie à décourager en pratique les initiatives, alors que l'idéologie officielle prône justement l'exploration de nouvelles avenues. Dit autrement, on encourage les innovations qui peuvent s'harmoniser avec les visées de la bureaucratie.

---

[1] Il faut souligner que depuis 1976, on assiste à une plus grande autonomie au niveau local.

Ces entraves sont perçues par les enseignants. Lorsqu'il s'agit de présenter des projets, on fait des approches auprès des autorités, pour connaître quel type de projet aurait plus de chance d'être accepté. Et lorsque les projets chambardent trop l'ordre établi, les autorités les découragent ouvertement au nom du réalisme.

Le désintéressement pourrait être plus aigu chez les enseignants du secondaire. A travers plusieurs entrevues, on perçoit une sorte d'idéalisation de l'enseignement au primaire.

> A part l'amélioration du matériel, des livres, laboratoire, etc., ..., la polyvalente n'a pas amélioré beaucoup l'enseignement. On a beau peinturer les murs, la qualité de l'enseignement a baissé. Les élèves travaillent de moins en moins. S'il y avait moyen, je retournerais à l'élémentaire; j'en retirerais plus de satisfaction même si je devais travailler plus. On a accru l'aide, on offre des services spéciaux, on donne plus d'argent mais ça n'est pas la solution. . . . . .

Et dans le même courant d'idées, cet autre témoignage:

> Si j'avais le choix, je retournerais certainement à l'élémentaire car les élèves y sont plus malléables. On est plus près des élèves et on a moins de problèmes.

Enfin, l'insécurité de la tâche dans une sécurité d'emploi n'a pas d'effet bénéfique sur le moral des enseignants et, conséquemment, sur le développement d'attitudes de responsabilité dans les affaires de

l'école. Ainsi, l'enseignant incertain de la matière qu'il enseignera l'an prochain n'est pas porté à s'intéresser à des améliorations dans l'enseignement de sa matière. De même, les enseignants qui travaillent dans une école dont la vocation future n'est pas établie ne se sentent pas motivés à entreprendre des changements: l'école pourrait être fermée ou réaffectée dès la prochaine année. Dès lors, l'incertitude quant à l'avenir de l'école a un effet de démobilisation sur l'engagement des enseignants[1].

---

[1] Le changement de vocation ne s'applique pas exactement aux cas étudiés mais nous avons cru bon d'en parler parce qu'il s'agit d'une éventualité qui menace plusieurs milieux.

3.4 LA SUPPLEANCE

Les problèmes liés à la suppléance ont un caractère tellement endémique qu'elle pourrait être considérée comme une contrainte structurelle porteuse d'inadaptation. Toutefois, puisque la suppléance révèle les incongruités de la fonction enseignante en dramatisant ses difficultés, elle a une meilleure place dans la présente section.

La suppléance est exercée la plupart du temps par des individus n'appartenant pas au réseau régulier d'enseignants. La formation de ces enseignants de fortune est assez variée: elle va du candidat au doctorat dans une discipline donnée à l'enseignante qui revient après avoir élevé sa famille[1]. La suppléance n'a pas de statut spécifique et n'est pas un travail recherché en tant que tel.

L'attitude qui anime les suppléants est très souvent le désir de gagner un revenu d'appoint. Peu sont animés d'un désir de faire progresser les élèves. D'ailleurs, comment cela se pourrait-il? Dans le système actuel, le suppléant se voit attribuer des groupes différents à plusieurs écoles. Ainsi, il n'y a pas de continuité et peu de contacts humains et, dès lors, une *quasi* impossibilité d'obtenir des

---

[1] En raison de la baisse de la natalité et de la conséquente mise en disponibilité d'enseignants, plusieurs parmi les déclarés disponibles sont assignés à la suppléance. Evidemment, on ne peut pas qualifier ces enseignants d'enseignants de fortune et, par conséquent, plusieurs éléments de notre description de l'enseignant suppléant ne s'appliquent pas à eux.

changements chez ces élèves. En plus, la définition que donne la Commission scolaire de la suppléance n'a rien pour stimuler et encourager un effort original.

Le suppléant exerce très souvent une discipline de type passif. Il essaie de maintenir un comportement ordonné chez les élèves, peu importe ce qu'ils font: étude, écriture, lecture, repos. Il ne semble pas exister un plan d'ensemble pour les cas de suppléance: détermination de la matière à parcourir, exercices à faire, explications à fournir, etc., ...

> Pendant qu'la maîtresse était partie, on avait des remplaçants, pis on savait qui irait (viendrait). On a eu six professeurs pendant qu'était partie: des remplaçants. Pis on a niaisé tout le temps. I savaient pas quoi nous donner. Y'a un qu'on a fait des chansons. T'sais, on apprenait comment prononcer nos chansons {...}. On jouait aux cartes, pis on niaisait {...}.

Le suppléant pratique souvent une politique d'exclusion: les indisciplinés sont mis en dehors de la classe ou envoyés pour correction chez l'adjoint en charge des élèves. Ainsi, plus que du développement cognitif des élèves, le suppléant est responsable du bon ordre de la classe qu'on lui a attribuée. Mais il échoue souvent dans cette tâche car les élèves profitent de l'absence de leur professeur régulier pour s'absenter ou pour "avoir du fun".

Les élèves savent bien que ce qui se passe au moment d'une suppléance n'est jamais très important pour eux: "on perd notre temps, pis on apprend rien". Par contre, les enseignants réguliers notent les conséquences fâcheuses de la suppléance, surtout celles à long terme: les élèves ont de piètres performances. Ces effets néfastes sont beaucoup plus visibles au niveau des voies inférieures.

Ce chapitre nous a permis de constater que le désintéressement des enseignants, élément important - on s'en doute - dans l'explication de l'inadaptation scolaire, est une résultante des contraintes structurelles et de l'idéologie de transmission des connaissances.

On pourrait affirmer que l'intérêt à l'enseignement est l'apanage de peu d'enseignants: les charismatiques. Beaucoup d'enseignants sont désintéressés probablement parce qu'ils ne peuvent faire autrement. Comment peut-on motiver des individus à qui, strictement, on empêche de développer un enracinement dans une école donnée? Si l'on ne connaît pas son sort pour la prochaine année scolaire, pourquoi s'impliquer davantage ou s'impliquer tout court dans la transformation de son milieu?

Le manque de contrôle chez les enseignants sur les questions primordiales à l'école polyvalente, tels que les programmes et l'organisation de l'enseignement, par exemple, est aussi une source de découragement pour eux. S'il faut "couvrir un programme" que l'on n'a pas contribué à créer et si l'organisation de l'école échappe à l'enseignant, la probabilité est forte que l'on assiste à une démobilisation croissante du corps enseignant.

On a constaté que parmi les formes du désintéressement se manifestait une attitude défaitiste face à la tâche de la scolarisation.

Cette attitude se traduit par un enseignement pour les élèves qui sont motivés à apprendre et par une exclusion, à tout le moins mentale, des élèves marginaux.

Cette attitude d'enseignement pour la moyenne, bien que découlant en partie de la prépondérance des programmes "on ne doit pas être en retard dans le programme" est aussi liée à la conception qu'ont les enseignants de leur fonction à l'école. Comme on l'a vu, l'enseignant est satisfait lorsqu'il trouve une confirmation de sa valeur comme transmetteur de connaissances dans les résultats académiques de ses élèves. Ainsi, les élèves qui contredisent cette idéologie sont exclus et le champ d'intérêt de l'enseignant se rétrécit n'englobant alors que les élèves motivés.

Enfin, la suppléance caricaturise plusieurs éléments contraignants de la polyvalente. Elle est, en fait, une exagération de plusieurs aspects structurels et relationnels de l'école: multiplicité d'enseignants, atomisation et professionnalisation des contacts humains, etc., ...

La suppléance n'apparaît pas comme un palliatif viable. Ni en tant qu'instrument du développement des jeunes, ni en tant que simple instrument de consolidation des acquis, la suppléance ne produit pas de résultats appréciables. Et puisqu'elle accentue les aspects de l'école

polyvalente que nous croyons liés à l'inadaptation, la suppléance, telle qu'elle existe, est même néfaste au strict plan du progrès général des étudiants. La suppléance est donc plus un élément dysfonctionnel de la polyvalente qu'un correctif efficace aux périodes d'absence des enseignants.

CHAPITRE IV

L'INADAPTATION SCOLAIRE

Dans le milieu scolaire comme dans le milieu de l'éducation en général, le problème de l'inadaptation a été longtemps dominé par des conceptions moralisantes ou normatives. L'inadaptation est ainsi vue comme un attribut individuel: l'étudiant est *inadapté* parce qu'il a en lui quelque chose de "pas correct" ou, au mieux, quelque chose "qui ne fonctionne pas" faisant de lui un être à part des autres.

Cette vision aujourd'hui dépassée s'est rarement affirmée comme telle chez les répondants à qui nous avons demandé de nous fournir leur explication de l'inadaptation. Nous avons plutôt rencontré des points de vue plus nuancés faisant intervenir des causes individuelles, sociales ou scolaires, que ces causes soient liées entre elles ou prises isolément.

Une vision psychologique de l'inadaptation introduisant l'influence de facteurs sociaux telle la pauvreté ou la désorganisation familiale est largement répandue, en particulier chez les professionnels des services aux étudiants. Dans cette vision psychosociale de l'inadaptation, la difficulté vient du fait qu'on analyse des facteurs sociaux à travers un éclairage psychologique de telle façon qu'on ne sait plus toujours distinguer ce qui est psychologique de ce qui est social et inversement.

Selon ce point de vue, la désorganisation familiale engendre des conflits personnels se traduisant par des sentiments de frustration et d'agression, sentiments expliqués souvent par la grille psychanalytique freudienne: complexe d'Oedipe, culpabilité, surprotection. Mais d'où vient la désorganisation familiale? Vient-elle des problèmes personnels des parents ou de leurs problèmes sociaux ou des deux? Leurs problèmes personnels peuvent-ils créer ou grossir leurs problèmes sociaux et vice versa, cela entraînant plus de désorganisation familiale donc, plus d'inadaptation scolaire? Ce sont des questions auxquelles ne répond pas toujours clairement ce schéma de l'inadaptation mais qui a l'avantage d'ouvrir la porte sur l'importance de connaître les antécédents de l'individu pour comprendre son fonctionnement dans le contexte de l'école.

> La situation des étudiants pour une bonne part présente des problèmes de comportements dus à des traumatismes vécus à la maison: père alcoolique, foyers séparés, chômage, famille nombreuse habitant un petit logement (...). On peut admettre qu'environ le tiers présente des problèmes. Ce sont des cas dans les classes qui perturbent le reste des étudiants. Entre le tiers des élèves problèmes et les deux tiers qui restent, il y a des points communs. C'est dire que ces derniers ont aussi des points qui accrochent.

Sans adopter exactement les mêmes concepts et le même langage, plusieurs des répondants de tous les secteurs de l'école, surtout chez

les enseignants, considèrent la famille comme un des principaux facteurs d'inadaptation scolaire. La famille serait alors la source de difficultés apparaissant tant au niveau affectif qu'intellectuel chez l'adolescent.

> L'enfant n'est pas stimulé. La situation familiale est souvent difficile. Les foyers sont désunis, les familles trop nombreuses. La relation entre la mère et l'enfant n'est pas propice au développement de l'enfant. Il est très important qu'une mère parle beaucoup à son enfant, surtout entre 0 et 5 ans, et qu'elle ne fasse pas seulement répondre à ses besoins élémentaires comme le vêtir et lui donner à manger.

A côté de ces deux optiques d'orientation psychologique sur l'inadaptation, on trouve les explications qui se réfèrent au social. Il en est qui se situent au niveau le plus global. D'autres essaient de comprendre le problème en partant de certaines structures de la société (l'économie, l'idéologie) ou en réduisant la société à un contexte concret: le Québec, le milieu immédiat, le quartier. Enfin, on ne saurait passer sous silence le point de vue qui identifie famille et milieu, faisant ainsi porter sur la famille une grande part du poids de l'inadaptation et négligeant le rôle des autres institutions sociales.

> Le manque d'intérêt est fréquent dans le milieu. Les parents ne sont pas intéressés. Les enfants ne sont pas intéressés non plus. Après 16 ans, c'est fini. La seule chose qui retient les enfants à l'école est le montant d'argent des allocations. (Un enseignant)

Enfin, il existe un autre type d'interprétation qui se rapproche du nôtre et qui place l'école elle-même au premier rang des facteurs de l'inadaptation, que l'école soit vue en relation avec la société ou non. Dans l'essentiel, cette argumentation soutient que l'école n'est pas apte à épanouir humainement l'adolescent. Encore moins le pourra-t-elle pour ceux qui présentent des problèmes. L'école existe pour les scolarisables. Elle ne tolère pas les non scolarisables.

Bien qu'on ne retrace pas toujours directement les liens qu'aurait l'inadaptation avec l'organisation scolaire, on a du moins l'impression chez plusieurs répondants que l'école contribue à la marginalisation d'un nombre croissant d'étudiants d'où la nécessité pour le système scolaire de développer sa fonction de régulation. Aux yeux d'une direction,

> en créant les polyvalentes, on a beaucoup dépensé en matériel mais il aurait fallu davantage dépenser pour accroître les ressources humaines. Il est significatif qu'il y ait tant de monde occupé à temps plein à résoudre des problèmes. Il y a beaucoup d'enfants qu'on n'accroche pas.

Ces différentes versions, psychologique, sociale ou scolaire de l'inadaptation se retrouvent dans toutes les catégories de répondants. Ce qu'on invoque plus rarement, sinon jamais, c'est l'argument selon lequel les comportements jugés inadaptés seraient des réponses

rationnelles, plus ou moins consciemment adaptés aux circonstances que rencontre l'étudiant à l'école. Or, après une première observation de l'organisation scolaire, c'est la piste qui nous a semblé la plus intéressante à suivre pour décrire et interpréter l'inadaptation. Cette piste spécifie notre point de vue sur le problème général des relations entre organisation scolaire et inadaptation.

L'hypothèse que nous avançons est que la structure même de l'école polyvalente est porteuse d'inadaptation. Ceci ne doit pas être pris dans le sens où l'école polyvalente serait la source de tous les maux. La simplification serait douteuse... . Comme on le verra plus loin, on ne peut pas éliminer du revers de la main l'influence du facteur individuel dans certaines formes d'inadaptation. Voilà pourquoi on est amené à distinguer deux sortes d'inadaptation: l'une qu'on appellera caractérisée et l'autre qu'on appellera diffuse. Elles se différencient par leur degré d'acuité aussi bien que par leur spécificité.

Ainsi, l'inadaptation caractérisée consisterait en une exacerbation de la réaction d'inadaptation diffuse (ennui, non-motivation au travail, chahut, etc., ...) et comporterait des activités nettement marginales tels le vandalisme, l'absentéisme chronique, etc., ... Cette exacerbation serait justement le fait des facteurs personnels, ces derniers incluant tous les antécédents qui ont façonné la personnalité de l'individu. Si, dans l'inadaptation caractérisée, le rôle

joué par des facteurs extérieurs à l'organisation scolaire est appréciable, dans l'inadaptation diffuse cependant, bien qu'on ne puisse nier leur existence, ils semblent moins importants, sinon presque indiscernables.

Dans les pages qui suivent, nous allons essayer de présenter le trajet que nous avons suivi pour explorer le phénomène appelé "inadaptation". Il sera difficile d'établir des relations très précises et très certaines entre les différentes manifestations de l'inadaptation et différents aspects de l'organisation scolaire. Aussi, nous nous contenterons de suggérer ces liens sans être en mesure, toutefois, de prouver de manière absolue nos présuppositions. A la différence de la méthode quantitative, la méthode qualitative que nous avons utilisée est plus interprétative, les affirmations provenant souvent d'une logique de relations plutôt que d'un constat de causalité relatif à un ensemble de variables établi d'avance.

4.1 L'INADAPTATION DIFFUSE

Les dimensions de cette catégorie d'inadaptation ont été établies à partir surtout des entrevues avec tous les groupes d'étudiants, ces derniers nous fournissant, à titres différents, des aspects qui se complétaient entre eux.

4.1.1 L'inutilité de l'école

Des entrevues avec les étudiants se dégage ce qu'on a déjà noté plus haut: l'école n'enseigne pas des choses utiles. Dans la rue, par contre, ce que l'on apprend, c'est pratique: les enseignements de l'école sont théoriques, très loin du quotidien, étrangers. A l'école, on est assis, on écrit, on lit et ça recommence d'un cours à l'autre. Le mouvant des situations extérieures ne s'y trouve pas. C'est tellement peu utile l'école, qu'on ne se soucie même pas de ses résultats, qu'ils soient bons ou mauvais. Quelques élèves avouant ne regarder sur leurs bulletins que les résultats des matières qui les intéressent.

L'utilité "lointaine" des connaissances académiques est déphasée par l'utilité présente et concrète de l'apprentissage

populaire[1] - *dans la rue* - comme apprendre la mécanique dans le garage chez son oncle ou avec son père, apprendre l'anglais en faisant les commissions pour les voisins ou apprendre la valeur de l'argent en travaillant comme livreur d'épicerie les fins de semaine.

Par contre, l'apprentissage quotidien en dehors de l'école ne pose pas de problèmes: il va de soi. Une étudiante parlait de l'anglais qu'elle apprend par ses contacts avec des anglophones de son quartier:

> C'est pas pareil comme le cours d'anglais parce qu'i en a ben, souvent, qui m'demandent "où est-ce qu'a l'est telle rue?" - "quelle heure qu'i é?", qui m'demandent pour faire des commissions. J'reste dans un bloc appartements pis y'en a douze. I'en a ben des anglais dans mon bloc, pis i me demandent souvent pour faire des commissions, pis i me l'demandent en anglais, pis j'leur réponds.

Les conditions structurelles de la société peuvent aussi avoir une influence sur la formation de l'idée de non-utilité de l'école, en plus de la rendre effectivement non utile pour un bon nombre d'étudiants. Dans leur milieu, soit parmi leurs connaissances ou leur famille, les jeunes sont témoins qu'on peut travailler sans avoir une forte scolarisation et qu'un diplôme d'études secondaires ne garantit pas de débouchés

---

[1] Il ne faudrait pas confondre apprentissage populaire et éducation populaire. Telle que promue par divers organismes, l'éducation populaire vise à élever le niveau de conscience sociale et politique des citoyens et, par le fait même à leur faire s'approprier leur culture.

sur le marché du travail. Ils ont aussi entendu parler de chômage chez ceux qui détiennent des diplômes d'études supérieures. Les statistiques qui paraissent sur le nombre de nouveaux chômeurs instruits que fabriquent, chaque année, les institutions d'enseignement viennent soutenir ces perceptions. Cet état de faits apparaît, du côté des enseignants, comme étant à la source de la non-motivation généralisée chez les étudiants.

> Le problème de la motivation, il y a plusieurs causes à cela. D'abord, il y a la société - je n'ai pas besoin de vous dire comment la société conçoit les enseignants -. De la façon que c'est organisé, l'école pour eux autres, c'est pas valorisant. Ce n'est pas valorisant pour les enseignants et ce n'est pas valorisant pour les enfants. Aujourd'hui, plus jamais on ne peut leur dire: aujourd'hui, l'instruction c'est de l'argent que vous mettez en banque pour vous préparer un avenir plus tard; parce qu'il y en a trop qui sortent de l'école avec un diplôme long comme ça et qui se ramassent avec rien. Alors, les p'tits jeunes qui voient ça, eux, ils se disent: "qu'est-ce que je m'en vais foutre à l'école? Je ne sais pas si, en sortant, ça va me donner une assurance de me trouver un travail...".

Dans toutes les catégories de répondants adultes, on croit que le travail est un plus grand critère de valorisation individuelle que les études. Le travail est vu comme l'une des composantes de l'identification au modèle adulte chez l'adolescent. Puisque les études n'y conduisent pas nécessairement, pourquoi s'y astreindre? Mais comme la loi oblige à fréquenter l'école, on fournira le minimum d'efforts.

D'ailleurs, seuls les "bons élèves" exprimaient le désir d'exercer plus tard une activité professionnelle exigeant des études supérieures: médecin, biologiste, etc., ... Faut-il ajouter que seuls ils ont des chances réelles d'y accéder?

4.1.2 L'étrangeté de l'école

Le corollaire de la non-utilité de l'école est le climat d'étrangeté qu'elle semble dégager. En écoutant les jeunes parler, on perçoit chez eux un sentiment d'extériorité par rapport à elle et on se demande ce qu'ils peuvent bien penser y faire. Leurs témoignages évoquent la réaction de ces spectateurs retardataires condamnés à regarder la pièce de théâtre derrière la plaque de verre sans rien comprendre ou presque de ce qui s'y déroule. On est d'ailleurs frappé, en entrevue, par le nombre impressionnant de questions auxquelles les élèves ne trouvent qu'à répondre "j'sais pas".

Interrogés sur la signification que prennent les cours pour eux, les élèves insistent sur le *contenant* plutôt que sur le *contenu*: on sort ses feuilles, on fait des exercices et des résumés, on doit répondre aux questions et contrôles, le professeur montre des diapositives, se sert d'un projecteur et d'un écran, etc., ... Mais lorsqu'on resserre le sujet et qu'on les interroge sur la matière même qu'ils ont étudiée en

classe, la plupart arrivent à peine à formuler clairement ce qu'ils ont compris ou pas compris. Par contre, ils commentent avec beaucoup d'aisance leurs émissions de télévision favorites: westerns, séries policières, variétés. Comme on peut s'y attendre, les "bons élèves" font exception à la règle et parlent abondamment de ce qu'ils apprennent en classe. Ils décrivent leurs cours avec force détails, pouvant en relier le contenu ou le contenant à des situations vécues en dehors de l'école.

Des deux témoignages qui suivent sur le cours de géographie, on devinera, sans effort, que le premier vient d'un "bon élève".

> En géographie, j'aime parler des volcans, des tremblements de terre, des choses comme ça. J'me demande tout le temps d'où ça vient, comment ça se fait, i'a tellement de monde qui meurt à cause de ça'. La géographie, ça peut toujours servir à tout l'monde. A place de 't'poser des questions tu 't'rappelles que tu l'as déjà appris. Plus tard, quand tes enfants te posent des questions, tu peux leur répondre.

Mais l'élève "bien ordinaire" voit les choses tout autrement.

> Ben, qu'est-ce que c'est l'affaire, c'est qui faut qu't' écrives. Quand on fait des chapitres, le prof, i'écrit ça sur une machine qui flashe sus un écran, pis là, on écrit ça sus not'cahier. C'qu'a montre la machine, ça dépend des chapitres. Là, ça parle des planètes.
>
> - Qu'est-ce que c'est une planète?
>
> Là, ch'pas certain. Je 'r'tiens jamais rien des fois. Ça part tout suite. C'parce que c't'écrit dans not cahier pis j'ai rien qu'à 'l'lire: ça me'r'vient. Pas de cahier, j'pense j'aurais du trouble.

Bref, pour les "bons élèves" il ne semble pas y avoir d'hiatus entre l'école et le reste de leur existence par opposition aux autres mais spécialement aux "inadaptés" chez qui on pourrait déduire que tout ce qui se passe à l'école ne les concerne pas.

4.1.3 L'ennui

Parce que détachés des préoccupations des adolescents, les cours sont forcément "plattes". Les enseignants le deviennent aussi. On s'ennuie à l'école. Cet ennui est doublé d'un manque de participation aux activités parascolaires. Chez l'étudiant "inadapté" caractérisé, cette non-participation pourra être systématique. Il arrive, par exemple, qu'il ignore totalement l'existence des organismes étudiants en place, qu'il ne prenne jamais part aux journées d'activités parascolaires, même pas aux journées de carnaval... . Pour lui, l'école se résume à être présent en classe le moins souvent possible.

Emotivement, l'école est une valeur nulle mais le plus souvent négative. Le "j'aime pas l'école" ressort spontanément chez presque tous les étudiants à part ceux qui réussissent bien. On en trouve même qui qualifient certaines classes de classes de morts:

> - C'que j'ai aimé, ça dépendait des cours que 'j'faisais. C'que j'dis qu'j'ai pas aimé, c't'une classe de morts.

- Qu'est-ce que ça veut dire une classe de morts?

- Dans les cours, on rentrait pis on faisait rien qu'écrire. On nous faisait écrire des tests. Toutes sortes d'affaires de même. Dans un aut' cours, c'tait pareil. On sortait d'une classe de morts pour entrer dans une aut'classe de morts. Une classe platte, pis dans une aut'classe, c't'aussi platte!

Ajoutée à l'anonymat relatif de la polyvalente, aux programmes imposés, au désintéressement des enseignants, la succession des suppléants ne favorise guère le développement de la motivation. Les élèves perdent vite leur élan au travail et le sens de la continuité:

I'a des cours, c'parce que comme le cours de français, on a eu ben des remplaçants. Notre maîtresse était enceinte. I'avait ben des remplaçants c'faque c'était pas ben ben plaisant. On a eu à peu près deux, trois remplaçants... A peu près un mois de temps.

Finalement, l'ennui n'est rien d'autre que l'aspect tangible de ce qu'un grand nombre de répondants appellent la "non-motivation" ou "l'absence de motivation". Pour eux, c'est souvent le numéro 1 des problèmes à l'école. Ironie de l'histoire, on dirait que l'ennui s'est installé pour y rester: il s'est figé dans les murs gris. Les élèves qui s'en plaignent aimeraient mieux les voir peints en mauve, rouge, orangé.

4.1.4 Le chahut

Conséquence de la non-signification de l'école, l'ennui apparaît lui-même en partie responsable du chahut. Dans le langage courant des adolescents, il s'agit du "niaisage".

> - Vous faites quoi, quand vous "niaisez"?
>
> - On fait toutes sortes d'affaires. On s'lance des morceaux de plasticine, on fait des avions pis on s'lance ça.

On niaise à propos de tout et de rien. On "niaise" le prof, précisément parce qu'on n'aime pas son cours ou, indifféremment, qu'on aime son cours ou non.

> Ben {en classe} ça fait juste niaiser. Ça niaise le prof {...}. Tout le monde niaise dans 'classe. Ça fait tout un ravaud! I se battent toutes. Le prof, i'é démanche toutes... i'é z'empêche de s'battre, i'é met dehors.

Mais on ne "niaise" pas que pour tester le prof. Au fond, le "niaisage" est une réalité très complexe qui réunit une grande variété d'éléments, parfois contradictoires, dans l'attitude des élèves. S'il englobe le désordre, l'opposition, l'affirmation de soi, il sert aussi à volontairement dérider la classe que l'élève trouve platte. Chez les élèves dont le rendement académique est reconnu faible - dans les voies allégées en particulier - le "niaisage" prend une fonction

caractéristique. Parlant de ses élèves de voie allégée, une enseignante essayait d'expliquer leur comportement et le sien en conséquence:

> Tu es obligé de chicaner souvent parce que ce sont des enfants qui sont moins intéressés, qui sont portés à être distraits et à faire les comiques: il faut qu'ils se valorisent quelque part. Etant dans un climat où tu es obligé de disputer, il faut que tu te reprennes ailleurs. Tu les remets à l'ordre, tu parles fort, alors tu es obligé de te reprendre ailleurs; ils sont fins quand ils veulent: il faut les féliciter souvent.

Le "niaisage" entraîne le niaisage: le chahut est contagieux et, parfois, on ne sait plus pourquoi on "niaise". Loin d'être toujours dirigé contre le prof, le chahut est souvent une réaction à une situation globale où l'étudiant semble se comporter un peu de manière automatique.

> Ben là, c'tait encore plus pire (...). I'a des périodes, quand tout le monde crie, J'crie à tue-tête. Ben oui, les autres i crient, pis moé j'crie.
>
> - Qu'est-ce qui te fait niaiser au juste?
>
> - Ben, toutes les autres qui niaisent. I'm' lancent des affaires. J'leu'r'lance.

Finalement, après avoir observé les différents comportements que les étudiants qualifient de "niaisage", on découvre qu'ils équivaudraient tous à une façon de s'approprier le réel, de s'imposer dans une

situation jusque là dépourvue de signification, d'utilité, d'intérêt ou de gratifications. C'est en ce sens que l'inadaptation ressort comme un comportement rationnel.

4.1.5 L'absence des parents

Le peu d'intérêt que bien des élèves manifestent à l'endroit de l'école est renforcé par le contexte familial et l'attitude des parents en particulier, d'après les enseignants et les professionnels des services surtout, mais aussi chez les directions. Bien que verbalement, à l'occasion, les parents affirment la valeur d'être "instruit" concrètement et à tous les jours, ils se comportent comme si l'école n'existait pas. Amenés par leur travail à entrer en contact avec le milieu familial des élèves devenus "cas d'élèves", les conseillers en fréquentation scolaire et les travailleurs sociaux sentent des incohérences chez les parents:

> Dans les familles, les gens sont assez collaborateurs. À savoir s'ils vont fournir un effort pour améliorer la situation, c'est une autre affaire. Bien souvent, ils sont bien conscients de ce qui ne marche pas, mais de là à se prendre en main et à changer leur attitude, c'est dur. Jusqu'à maintenant, les résultats sont bien longs à venir.

Sans s'étendre, ici, davantage sur les situations extrêmes dont on reparlera à propos de l'inadaptation caractérisée, on peut vérifier à travers les témoignages des élèves, que les parents accordent peu d'importance à l'expérience scolaire de leurs enfants, sans doute parce qu'ils y ont eu et y ont encore le même rapport: impression d'étrangeté et d'inutilité de l'école. Peut-être est-ce dû aussi au fait que, dans le milieu où s'est réalisé notre étude, le niveau de scolarité est bas ... . La complexité de la polyvalente par rapport à l'école secondaire traditionnelle peut aussi venir expliquer le peu de valorisation dont l'école est l'objet dans la famille.

D'après nous, cet ensemble de facteurs doit être mis en relation avec une réalité fondamentale: les priorités des parents vont du côté de l'organisation matérielle de leur vie. Les permanents d'organismes populaires rencontrés au cours de l'enquête sont de cet avis et ils ajoutent que ceux des parents qui se sont engagés dans des luttes scolaires ont été découragés par les difficultés et se sont tournés vers des objectifs politiques.

Quel que soit le rôle précis que peut jouer chacun de ces facteurs, on ne parle à peu près pas de l'école à la maison. Il y a un "black-out" presque complet sur les événements, activités, difficultés vécues à l'école. Les "bons élèves" se distinguent encore nettement; de nouveau, leur cas met en lumière la logique qui expliquerait

en partie la situation des autres. L'école est un des sujets de conversation quotidienne avec les parents. Les réponses à la question "Parles-tu avec tes parents de l'école?" montrent clairement cette différence. De celles qui suivent, la première vient d'un élève inadapté, les deux autres viennent de "bons élèves".

1) Non. Des fois, lorsque j'ai un mauvais bulletin, ma mère a'm'dit de'm forcer plus... . A part de ça, non ... .

2) A toutes les soirs, ma mère: "comment ça a marché à l'école? Les professeurs étaient-i de bonne humeur aujourd'hui?".

3) Des fois, si j'arrive à maison pis j'suis contente, i me demandent qu'est-ce qui s'est passé à l'école? Si i'a des choses que j'ai pas comprises: c'tait-tu rough? Le professeur, i a tu crié après toi?

Les enseignants, comme on l'a indiqué, apportent aussi comme élément important d'explication à la faible motivation des étudiants, le peu d'intérêt que certains parents portent à l'éducation.

> Les parents ne sont pas plus motivés que nous autres (enseignants). Alors, à un certain âge, c'est important d'aller à l'école, pour eux autres c'est une libération plus qu'autre chose: c'est que tu n'as pas tes enfants sur les bras. Alors, "Va-t-en à l'école, mais que le professeur ne vienne pas me "bâdrer", que le professeur ne vienne pas m'achaler, qu'il ne vienne pas me conter tous tes problèmes".

4.1.6 La dispersion

On a touché plus haut le problème de la dispersion des élèves au secondaire. Cette dispersion semble être principalement associée à la pluralité des enseignants et à la difficulté, pour les jeunes, d'établir des relations stables. Un conseiller en orientation qui a vu se succéder tous les changements d'organisation scolaire depuis les années 60 faisait remarquer que l'élève oscille entre différents comportements, différentes opinions et valeurs en passant d'un professeur à l'autre sans pouvoir faire une intégration consciente et harmonieuse de ces multiples apports.

Il nous apparaît que ce n'est pas cette intégration qui est en soi impossible. On ne peut pas s'attendre à une unité et à une similitude rigoureuse entre les comportements des individus[1]. C'est plutôt le contexte général de l'école qui empêcherait cette intégration: enseignement où la matière compte plus que la personne, contraintes d'horaires, déplacements continuels, contrôle du rendement, spécialisation forcée pour l'élève et l'enseignant, etc., ...

---

[1] Une telle position nous amènerait à nous contredire par rapport à notre argumentation en général parce qu'elle rejoindrait les tenants d'une socialisation intégriste et normalisante.

A travers leurs commentaires, on peut déceler un sentiment d'éparpillement et de privation lorsque les élèves comparent leur expérience du secondaire aux années du primaire où ils avaient deux ou, au maximum, trois professeurs. Quelques-uns d'entre eux n'hésiteraient pas un instant à se retrouver dans un régime semblable à celui du primaire.

> Comment t'as trouvé ça d'avoir plusieurs professeurs?
>
> - Pas mal dur parce qu'on était habitué rien qu'avec un.
>
> Au primaire, t'en avais seulement un?
>
> - On'avait deux. Mon prof *habituel* pis not'prof de musique. En arts plastiques, c'était notre *vraie* prof, celle de français, pis celle d'anglais.
>
> Si tu avais le choix, retournerais-tu au primaire ou si tu aimes mieux le secondaire?
>
> - J'aime mieux le primaire.

Dans une telle perspective, on peut difficilement s'attendre à ce que l'expérience au secondaire démarre dans les conditions les plus favorables.

4.1.7 Les difficultés du passage au secondaire

L'inadaptation diffuse - et ce sera aussi le cas de l'inadaptation caractérisée - trouve un terrain propice à son développement dans les anticipations négatives qu'entretiennent les élèves sur la polyvalente. Tout un univers de représentations grouille dans l'esprit des élèves qui sont sur le point de "passer" au niveau secondaire et surtout s'il s'agit d'une polyvalente. Les conseillers en orientation qui prennent en charge les élèves à l'époque de ce passage ont l'occasion de se faire une idée précise de leurs inquiétudes.

> Cette crainte est presque de l'angoisse. On a peur de se faire battre, d'être obligé de prendre des drogues. On a peur de certains cours: biologie parce qu'on y ouvrirait des animaux; éducation physique parce qu'il faudrait prendre sa douche devant les autres. On craint de se perdre dans l'espace, de se trouver seul. Une des grosses craintes est celle de ne pas avoir d'amis parce que les élèves des classes élémentaires ne se retrouveront pas tous ensemble au secondaire. Ces craintes sont en partie fondées mais les enfants attachent de l'importance à un petit événement qui va toucher peu d'élèves. Ils en entendent parler et grossissent la chose.

Si la rumeur nourrit la crainte chez les élèves, nous avons appris, par un travailleur social, qu'il circule aussi, chez les parents, des idées plutôt sombres quant à la polyvalente.

> Il y a des parents qui pensent que l'école c'est la drogue, le sexe, des professeurs qui battent

> les étudiants, des filles qui se font déshabiller dans les cases.

Ces idées ne vont certainement pas améliorer l'image qu'ont les enfants de l'école. On ne trouve pas, cependant, que des peurs irrationnelles chez eux. Ils savent par leurs aînés que la polyvalente est très différente de l'école élémentaire par les horaires, les cours, le nombre de professeurs et les relations qu'ont les élèves avec eux. Cela pousse les plus rusés à essayer de rester à l'élémentaire. Un élève signalé comme "cas de comportement" confiait que, pour lui,

> l'école élémentaire c'est une meilleure école. J'ai voulu doubler, ça pas marché. J'avais 82%. J'travaillais pus les trois quarts de l'année. I restait rien qu'deux mois. J'travaillais pus. J'travaillais rien qu'un peu. J'faisais toutes sortes d'affaires. J'ai rien qu'baissé jusqu'à 52%. J'aurais voulu rester là.

Devenu un cas à la polyvalente, l'histoire nous apprend que cet élève a demandé de lui-même à être placé en secondaire II dans un foyer spécial "où l'on est capable de lire le journal et de jouer aux cartes. Un foyer pour des élèves qui ne sont pas assez forts". En réalité, en cherchant à se retirer du cours régulier, l'élève tentait, une fois de plus, d'échapper à la polyvalente tout en y restant. Contraint d'être à la polyvalente, il souhaitait au moins échapper à ses structures.

Les exceptions confirment la règle. En l'occurence, la règle veut que la masse des étudiants semblent consacrer une grande partie de leurs énergies en secondaire I à s'habituer à la polyvalente. Si le trauma initial tend à s'estomper après quelque temps, quelques-uns, cependant en souffrent encore alors que l'année est presque achevée. Ce trauma n'est pas l'inadaptation. Il n'en est qu'un épisode qui risque d'entraîner des conséquences dont l'ampleur est assez difficile à évaluer. Quand les choses se sont tassées après quelques semaines ou quelques mois, l'inadaptation n'est pas nécessairement réglée. Certaines directions ont mis en évidence le fait que c'est au niveau de secondaire III que les problèmes sont les plus critiques.

4.1.8 Les professeurs

Une fois que la vie quotidienne a pris son cours dans le cadre de la polyvalente, l'élève se retrouve dans une situation particulière en ce qui concerne ses relations avec les enseignants. Or, il n'est plus besoin de démontrer que ces relations constituent un aspect privilégié de la vie à l'école. Positivement ou négativement, elles peuvent donc fournir des éléments d'explication de l'inadaptation.

Pour des raisons d'origine structurelle, ces relations ont tendance à être mécaniques et stéréotypées. C'est particulièrement lors des

journées parascolaires - appelées aussi journées d'activités ou journées A - que les élèves "découvrent" leurs professeurs. A l'occasion de ces journées, les élèves trouvent qu'il y a une grande différence dans la qualité des contacts avec eux.

> Ben, i'a toujours une différence. Dans la classe on les voit arriver: "comment ça se fait que ... ta, ta, ta, ta, ta... t'as pas fait tes exercices?". Mais là-bas, c'est tout différent. Tu les vois comme ça en train de s'amuser avec toé, pis c'pas pareil pantoute!

Mais les élèves croient qu'il y a une raison sous-jacente à l'attitude d'autorité des enseignants à l'école et ils ne leur en veulent pas pour autant, ce qui ne veut pas dire qu'ils n'en subissent pas les effets. Un des effets les plus remarquables est l'identification et l'assimilation du comportement autoritaire. Parlant de punitions, quelques élèves déclaraient qu'ils donneraient autant de copie s'ils étaient à la place de leurs professeurs et qu'ils enverraient les tannants chez le directeur.

En fait, la stéréotypie des relations entre enseignants et élèves est, à notre avis, le résultat du nombre excessif de groupes d'étudiants dont les enseignants ont charge. Comme, par ailleurs, il y a un programme à couvrir et comme, finalement, l'enseignant se résigne à enseigner pour ceux qui veulent bien apprendre, il consacrera peu ou pas de temps aux aspects non professionnels de ses relations

avec les élèves. Ainsi, les contraintes structurelles canalisent les relations maître/élèves. On connaît si peu la vie des élèves, faisait remarquer une enseignante, qu'il arrive parfois que le père ou la mère de l'un d'entre eux meurt et on ne l'apprend que des semaines après, par hasard. Mais l'enseignant qui sait mettre entre parenthèses les exigences de temps du programme et qui sait entretenir de bonnes relations avec ses élèves est jugé comme un "bon prof".

> Un bon prof c'est pas toujours quelqu'un qui est toujours, toujours de bonne humeur. C'est pas faisable. C'est quelqu'un qui se fâche pas pour rien, qui a le sourire en entrant, qui vous décourage pas quand i rentre dans la classe. Quand on a des questions à poser, qui répond; qui dit pas, "tu me les reposeras tout à l'heure", qui répond tout de suite. Qui attend pas une éternité avant de vous répondre parce qu'on commence un chapitre. I'en a, on leu pose une question, i vous disent: "t'attendras au prochain cours". Pis on commence un autre chapitre, pis on n'a pas encore réponse à notre question.

L'importance que le jeune accorde aux bonnes relations avec ses enseignants transparaît dans la définition qu'ils donnent d'un "prof smat!".

> I'a du fun avec nous autres, pis i s'amuse. Des fois, i nous explique mais i'é pas trop sévère {...}. Quand qu'i'a des temps libres, qu'on a rien à faire, i joue avec nous autres, i nous fait faire des affaires qu'on aime {...}. Avec lui, c'est comme on aime ça jouer à baseball. Asteur, quand i fait beau, i nous emmène jouer à baseball.

Le professeur "smat" c'est le prof qui réussit à faire oublier son statut d'autorité et sa matière, qui réussit à faire oublier qu'il est un prof.

L'importance que les jeunes accordent aux bons contacts avec les enseignants fait référence, en général, à des qualités d'écoute et de compréhension. Souvent, on insiste sur le sens de l'humour: être capable de rire en classe ou faire des farces. On veut donc que le professeur soit détendu et qu'il sache détendre. En conséquence, on tolère très mal qu'il perde contrôle et crie pour établir l'ordre dans la classe.

> Ben, un bon prof pour moi c'est pas tout le temps quelqu'un qui crie, pis qui crie, pis qui crie. Quand on se fait crier après... c'est ben beau s'faire crier après, mais ça nous tombe sur les nerfs pis on n'apprend pas plus. Un bon prof, i 'doit avoir le sourire tout le temps. Jamais avoir l'air bête: ça fait peur aux élèves queq' chose de rare!

Dans les projections des élèves, on découvre à quel point le lien affectif avec le professeur dépasse la question de la compétence par rapport à la matière. Dans l'école où il rêverait d'aller, un étudiant faisait ainsi enseigner la mécanique à son ancien professeur de français à l'élémentaire et la menuiserie à son ancien professeur d'éducation religieuse. La primauté de l'affectif dans la relation maître/élèves nous ramène au processus d'identification comme facteur

dynamique essentiel dans le développement de la personnalité de l'adolescent et de l'identité de l'enseignant comme pédagogue et non comme exécutant. Or, lien affectif et identification s'impliquent mutuellement. Si les deux ne sont pas présents, la relation entre professeur et élèves demeure jusqu'à un certain point stérile. Nous avançons l'hypothèse qu'une telle qualité de relation s'ajoutera à l'ensemble des influences qui portent l'élève à s'arrêter à l'aspect extérieur des cours - le contenant - ou à le fuir par la rêverie ou le niaisage. Comme on l'a déjà proposé, toutes ces manifestations sont des signes d'inadaptation diffuse.

4.1.9 La discipline

Il est certaines applications de la discipline qui tiennent au caractère stéréotypé des relations entre élèves et enseignants. Mais, il ne faudrait pas en déduire que les élèves détestent et rejettent toute espèce de discipline. On a déjà vu qu'ils trouvent anormal qu'un professeur n'en ait aucune. A vrai dire, les élèves, même les plus "inadaptés" montrent une capacité évidente à se critiquer, à reconnaître leurs torts et à accepter une correction bien méritée. Mais pas n'importe quelle correction.

> Pendant le cours, moé, j'écrivais pas. J'faisais juste niaiser. Comme l'encre... J'niaisais: j'mettais toute la bouteille dans l'affaire. Mais

> la maîtresse... est folle! A place de nous corriger a nous corrigeait pas. A faisait juste dire: "Arrête de faire ça". Paque moé, j'ambitionnais, j'ambitionnais, j'ambitionnais... . J'sais pas, a l'aurait pu chercher à corriger. A l'a jamais corrigé.

On a vu également comment inadaptation et discipline sont liées lorsque cette dernière tombe dans les extrêmes: relâchement complet ou rigorisme. En général, les étudiants reconnaissent la nécessité d'une discipline; mais il devra s'agir d'une discipline active. On se rappellera que par discipline active, on entend la bonne marche d'une classe à partir d'un contrôle par les élèves eux-mêmes sous la coordination d'un professeur-animateur. Ils découvrent ainsi qu'il faut un minimum d'ordre et s'y conforment. Les récalcitrants sont appelés à l'ordre par leurs pairs. Tout cela fait partie d'un accord tacite entre les parties sans qu'aucune réglementation formelle ne soit établie. Une telle discipline n'est plus le fait de l'autorité exclusivement mais surtout le résultat d'un consensus. Plus que les structures actuelles ne le permettent, elle exige que professeurs et élèves se connaissent davantage. Selon une enseignante, c'est difficile et même pénible au point de vue des contacts d'enseigner à cent quarante élèves.

> Quand un professeur a trois périodes, ça veut dire qu'il rencontrera le quatrième groupe le lendemain.

> C'est possible de rencontrer un groupe 5 fois par 7 jours. Ça veut dire que tu ne rencontres pas souvent tes élèves. Ainsi, tu as peut-être plus de problèmes disciplinaires étant donné que tu ne connais que peu tes élèves et qu'eux aussi te connaissent peu.

On a noté qu'une discipline trop rigide peut avoir des répercussions sur le cours suivant: les élèves "retenus" pendant une période, lâchent leur fou au cours suivant. L'enseignant qui donne son cours à la période suivante en subit les conséquences. Mais l'élève en subit lui aussi les conséquences: des jugements négatifs circulent sur les élèves "dissipés", initiant ainsi ou renforçant des processus d'étiquetage et les comportements qui leur correspondent.

La discipline active est néanmoins l'apanage de peu de situations de classe. Elle se développe dans des cours où les enseignants ont une attitude "charismatique".

En somme, lorsqu'on parle de discipline, il faut toujours distinguer entre deux types: l'une imposée et l'autre active ou autodiscipline. La première s'accorde avec l'organisation hiérarchique et autoritaire de l'école et entraîne tensions et frustrations chez les élèves. La deuxième semble marginale et entravée par la première: les relations autoritaires étant intériorisées, l'élève se sent démuni lorsqu'il est dans une situation où il peut s'affirmer et s'exprimer.

La discipline n'est pas seulement le fait de la situation de classe. Comme on l'a vu dans l'étude des contraintes structurelles, les contrôles interviennent partout... ou presque. Parfois, le contrôle aboutit à la répression. Or, quelles qu'en soient les formes, copies, retenues, exclusions, la répression ne donne à peu près aucun résultat. Tous les élèves à qui nous avons demandé si les copies ou les retenues changeaient quelque chose à leur comportement ont répondu que non. Que peut-on, d'ailleurs, attendre du fait de copier deux cents (200) ou trois cents (300) fois une formule aussi contradictoire que "je suis incapable de ne pas être agitée en classe et je promets d'être plus sage à l'avenir ou de faire des efforts pour l'être". Pourquoi faire des efforts si on en est déclaré incapable? En plus d'inculquer l'ambivalence face à lui-même, la répression ne fait qu'irriter l'élève et renforcer chez lui le comportement déviant car elle sape les véritables possibilités de changement.

Comme la stimulation au rendement par les exemptions d'examen et les mentions honorables, la répression n'agit que sur ceux qui sont déjà convaincus. Elles représentent deux aspects opposés d'une même conception disciplinaire de la relation d'apprentissage et de socialisation en général.

4.2 L'INADAPTATION CARACTERISEE

Le thème de la discipline introduit bien la discussion sur l'inadaptation caractérisée. En effet, la discipline est un élément de base sur lequel l'organisation scolaire entre en conflit avec l'étudiant inadapté. Elle est le filtre à travers lequel l'inadapté ne passera pas. Ce dernier est souvent exclu physiquement de la salle de cours et ses nom et visage sont connus des autorités: il a une grande "visibilité" du fait de son antagonisme manifeste. Il a, de plus, une *histoire* qui le suit au long des années du secondaire. Cet élève est le fameux "cas de comportement" ou "cas d'élèves", expressions courantes dans le langage local qui dénotent, comme on le sait, un élève très indiscipliné qu'on ne réussit pas à améliorer.

> Ah, vous savez, ce sont les cas d'élèves qu'on prend depuis le début de septembre. On a pris tous les moyens avec ces élèves-là. Tous ses cours c'est la même chose. On lui donne une retenue à faire, l'élève ne vient pas à la retenue. On téléphone à la maison, il n'y a personne qui prend le téléphone. On téléphone: ma mère dort; elle peut pas venir au téléphone. Il n'y a pratiquement rien à faire avec ces élèves-là: (Un enseignant)

A ce propos, il est intéressant de constater que le "bon élève" passe fréquemment inaperçu et qu'il est en général peu connu. Souvent, ne pas connaître un étudiant est un signe de sa bonne conduite à l'école. Lorsque, dans une réunion de parents, à l'occasion de la remise des

bulletins, un parent interrogeait un enseignant sur la conduite de son enfant, l'enseignant demanda une photo à la mère et lui répondit:

> Je ne le connais pas. Ça doit aller sûrement bien.
> Je n'ai pas de problème avec lui.

Il est possible que "l'inadapté" soit lui aussi presque invisible. L'élève se terre dans le fond de la classe parce qu'il a été exclu ou ne comprend rien. "L'inadapté" n'est pas nécessairement le plus bruyant. Ceci n'empêche pas qu'au fond de l'inadaptation se cache fréquemment une révolte contre l'autorité qui, dans certains cas, est toujours prête à éclater de manière fracassante.

> J'aime pas l'école! C't'aussi simple que ça:
> j'aime pas l'école! Ni icitte, ni ailleurs.
> J'aime pas les écoles. Ben, d'une manière, oui,
> j'aime les écoles. Mais, j'aime pas que personne
> me donne des ordres. T'sais, j'aime pas que per-
> sonne dise à moé: "c't'un ordre. Tu vas faire ça
> ou ben tu t'en vas chez'l'directeur". Quelqu'un
> me dit ça: j'mets mes deux pieds sur la chaise
> ou sus mon bureau, pis j'reste assis. Si i vient
> m'achaler, là, j'y dis: "si tu m'achales trop,
> tu vas voir c'que tu vas avoir!"

4.2.1 L'absentéisme

Un autre élément important de la "visibilité" de "l'inadapté" caractérisé est l'absentéisme chronique. Symptôme par excellence de

l'inadaptation, l'absentéisme chronique - et, dans une moindre mesure, l'absentéisme sporadique ou "foxage" - est la pointe visible de l'iceberg qu'est l'inadaptation.

Autour de l'absentéisme, plusieurs batailles se sont livrées et se livrent encore à l'école secondaire. La plupart des enseignants ont leur explication de l'absentéisme. Ces explications tournent autour de quelques thèmes tels que le manque de motivation des élèves, les conséquences de la "pauvreté"[1], l'effet néfaste des foyers désorganisés et l'ennui à l'école.

En milieux défavorisés, l'absentéisme est un phénomène à caractère endémique. Ainsi, il ne s'agit pas de nier de manière non critique le lien que l'absentéisme pourrait entretenir avec des conditions de pauvreté. Toutefois, ce qui est à rejeter des interprétations courantes, c'est l'aspect compulsif de tout absentéisme. Bien que parfois, on s'absente d'un cours qu'on aime (une certaine marque d'irrationalité) lorsqu'on explore en profondeur l'absentéisme, on s'aperçoit qu'il comporte souvent une dose élevée de rationalité. L'absentéisme est fréquemment

---

[1] L'utilisation du terme "pauvreté" nécessite une mise au point. A chaque fois que nous l'utiliserons, il faudra toujours tenir compte des facteurs objectifs en ce sens que, bien que des causes secondaires puissent jouer, la pauvreté est, avant tout, le résultat d'une position d'exploitation dans les rapports économiques. Néanmoins, dans les commentaires des répondants, cette distinction n'est pas toujours présente.

une réponse à la situation non significative de l'école.

On a décrit plus haut le rôle des contraintes structurelles et de l'enseignant dans l'école polyvalente. L'absentéisme est, à ce titre, un exemple privilégié de l'argument que nous défendons. La perception de la non-utilité de l'enseignement reçu, l'étrangeté ressentie dans les cours où on n'arrive plus à comprendre, l'attitude "moyenne" de l'enseignant qui enseigne pour ceux qui veulent apprendre, sont, entre autres, des facteurs importants de la genèse et du développement de l'absentéisme.

L'école se veut responsable de l'absentéiste. Dans les écoles, on trouve important de faire infléchir le taux d'absentéisme. Toute diminution de ce taux apparaît comme une réussite pour l'adjoint responsable d'élèves. L'acuité du problème le laisse comprendre assez facilement.

Depuis quand t'es pas venu à l'école?

- J'm'en souviens pus.

- Si on regardait les mois les uns après les autres: en mai, es-tu venu?

- Non.

- En avril?

- Non.

- Avant ça?

> En mars, j'suis venu deux semaines. J'suis pas venu en février ni en janvier. En décembre? Une semaine ou deux. En novembre j'suis pas venu.

Cependant, la mise en pratique de cette intention n'est pas sans révéler des difficultés et des faiblesses dans la compréhension de l'absentéisme comme phénomène d'inadaptation. Ainsi, on essaie de développer des systèmes *raffinés* de contrôle: relevé des absences, billet pour "circuler", secrétaire chargée des absences, prise en charge par le conseiller en fréquentation, etc., ...

A part cette dernière stratégie, les autres semblent ignorer qu'un des éléments clefs du "foxage" (sinon de l'absentéisme chronique) est de circonvenir au système de contrôle: "ne pas se faire prendre"[1]. Tout système de contrôle a ses points faibles: les découvrir constitue un attrait "irrésistible" pour l'absentéiste. La multiplication des éléments répressifs peut réduire l'absentéisme dans le court terme, mais, une fois que l'élève a compris le fonctionnement du système, il finit par trouver les trous par où s'en échapper et il continue à foxer. Cette remarque n'implique pas que tout système de contrôle des absences n'atteigne jamais ses objectifs. De l'avis des éducateurs, le contrôle est efficace en ce qu'il retient sur place une bonne fraction des

---

[1] L'autre élément de la recette de l'absentéisme étant le *"quoi faire"* pendant l'absence pour que cela ne soit pas ennuyeux.

étudiants qui, ne se sentant pas suivis, "foxeraient" l'école. Sur les absentéistes chroniques, cependant, le contrôle, même le plus méticuleux, n'a que peu de succès.

On a noté plus haut l'ambivalence qui caractérisait le rôle du conseiller en fréquentation scolaire. Appelé à s'occuper des jeunes qui doivent, de par la loi, fréquenter l'école, sa formation académique et son approche sociale le poussent à être en contradiction avec les tendances répressives de l'école.

Ainsi, il réprouve la démarche de l'école tout en y contribuant par son action. De là surviennent des frictions entre lui et la direction quant au succès de ses démarches. Face à un taux d'absentéisme qui ne fléchit pas et au peu de réussite vis-à-vis les absentéistes chroniques, la direction en vient à s'interroger sérieusement sur la valeur d'un tel spécialiste. Notons, en passant, que le vide de relations entre le conseiller et les enseignants ne favorise pas l'amélioration de la fréquentation des élèves.

L'approche du conseiller est globale: l'école doit promouvoir une attitude et des structures d'accueil pour favoriser la réinsertion de l'absentéiste. Les enseignants veulent sa réinsertion mais éprouvent beaucoup de difficulté, étant donné les contraintes de programme et la multiplicité des groupes, à adopter une perspective d'enseignement

individuel. On sait que leur idéologie de transmission des connaissances et les structures de l'école polyvalente les forcent à un enseignement de masse, à un enseignement destiné à ceux qui veulent apprendre. Or, l'absentéiste ne vient pas à l'école parce qu'il ne veut pas apprendre. Pire, quand il vient, il "ne fait rien". Mais, l'absentéiste ne peut que foutre rien. Comme il ne veut pas se faire remarquer pour ne pas être envoyé chez le directeur et sermonné pour ses absences et, comme par ailleurs, il ne comprend rien à ce qui se passe devant lui, il adopte une attitude de "low profile". Réaction immédiate de l'enseignant:

> pour faire rien comme ça, tu aurais dû rester à la maison: à l'école on travaille.

Réaction qui, on s'en doute, renforce chez l'absentéiste une image de soi comme inapte à l'école. Cette réaction à fleur de peau n'empêche pas certains enseignants de comprendre pourquoi la motivation et le comportement de l'élève ramené de force en classe ne sont pas modifiés.

> Ça donne absolument rien! Rien! Il vient à l'école parce qu'il est obligé de venir à l'école, il subit l'école. Il s'assoit à sa place, ne fait absolument rien. Depuis le début de l'année, il m'a donné un travail: il était plus de bonne humeur, je ne sais pas ce qu'il avait, ça été le seul travail valable qu'il m'a remis. A part ça, il ne fait rien.

Le conseiller voudrait faire comprendre aux enseignants le caractère de renforcement de la déviance que leur attitude de rejet produit. Le vide des relations entre lui et les enseignants empêche, néanmoins, la discussion sur le sujet.

Ainsi, l'absentéisme, bien qu'étant une réponse à la banalité de l'expérience d'apprentissage à l'école est aussi une résultante de l'attitude des enseignants et du contrôle scolaire. Concernant ce dernier point, il faut souligner que les démarches de l'école sont souvent perçues par l'absentéiste chronique comme irrationnelles:

> Ils ne voulaient pas de moi, ils m'ont mis dehors... maintenant que j'ai trouvé une job, ils viennent me chercher... ils sont fous ces gens-là!

De plus, elles tendent à confirmer *extérieurement* que l'élève n'entre pas dans les canons prescrits.

Finalement, il ne faut pas négliger l'attrait qu'exerce le travail rémunéré pour l'adolescent. Aller chercher "un 60 piastres par semaine" en distribuant de la propagande publicitaire à domicile ou en livrant des commandes d'épiceries, par exemple, permet d'avoir de l'argent de poche, de s'acheter du linge et des cigarettes et finalement de se valoriser devant ses pairs. En même temps, l'apport de quelques dollars au revenu familial est fortement apprécié par les parents aux prises bien souvent avec de graves difficultés financières.

La façon dont le code du travail est appliqué par certains entrepreneurs vient souvent accentuer la tendance à l'absentéisme, lequel pourra mener à l'abandon. Dans différents secteurs du marché du travail, on enjambe facilement la loi de fréquentation scolaire pour se trouver une main-d'oeuvre à bon compte qui n'attend qu'à être embauchée.

> Chez les étudiants, le problème le plus important est un problème social. Les enfants sont portés à lâcher l'école le plus vite possible parce que c'est pas gratifiant pour eux autres. Ils ont vraiment le goût d'aller vivre une expérience sur le marché du travail. C'est le cas de la plupart de ceux de secondaire I et II que je connais. Ils veulent lâcher l'école parce que l'école, pour eux, ça ne veut plus rien dire. Ils ont souvent des échecs, ça va mal. Ils ne réussissent pas bien et ça les influence. Ils ont moins le goût de venir à l'école dans ce temps-là. (Un professionnel)

4.2.2 Le vandalisme

Parmi les étudiants interviewés, il s'en trouve quelques-uns qui ont déjà fait partie de "gangs", qui ont fait des coups et qui ont ainsi expérimenté le contact avec la police et la Cour du Bien-Etre social. Un certain nombre d'entre eux ont subi des sentences relatives à des infractions diverses: vol à l'étalage et dommages matériels le plus souvent.

Les entrevues n'ont pas révélé, cependant, des actes commis à l'école même par les étudiants rencontrés. Parfois, ils auront été témoins de certains actes de vandalisme. Toutefois, cela ne nie pas le fait du vandalisme au niveau de toute l'école et de l'ensemble de la C.E.C.M. On évalue à 2.5 millions les coûts directs et indirects du vandalisme pour l'année 1975-76. On admet que la situation s'aggrave et on souligne que la Commission s'est engagée, dès l'année 1976-77, à lutter plus particulièrement contre cette tendance croissante.

Les élèves interprètent de plusieurs façons le phénomène du vandalisme. Nous ne croyons pas pouvoir en fournir, ici, une explication suffisante. Nous préférons plutôt suggérer quelques pistes de réflexion sur le sujet à partir des commentaires des jeunes.

Souvent, le vandalisme est perçu comme un acte irrationnel: on est incapable de l'expliquer par un motif raisonnable.

Pourquoi a-t-il brisé le lavabo?

- Je ne sais pas... Il est arrivé et a commencé à l'arracher; les autres lui disaient qu'il ne le ferait pas, mais il l'a fait. Par après, ils m'ont accusé, mais moi, j'ai dit que c'était pas moi... . Ils voulaient me le mettre sur le dos.

Mais on donne aussi deux interprétations qui relient le phénomène du vandalisme à la vie de l'école polyvalente. Une de ces deux interprétations voit le vandalisme comme une réaction à l'ennui à l'école.

A la question du pourquoi du vandalisme, des élèves répondent:

> Ben, p't-être parce qu'i sont tannés de l'école, ou ben i'a un cours qu'i ont pas aimé, i sont pas de bonne humeur.

Aussi, et cette interprétation est intéressante, on relie le vandalisme à un sentiment de non-appartenance. L'édifice (l'école) n'appartient à personne; il n'y a personne qui le défende. L'école ne m'appartient pas et elle n'appartient à personne.

> - Est-ce qu'on voit des élèves briser les vitres de l'école?
> - Oui.
> - Pourquoi?
> - Si j'lance une pierre queq'part sur les vitres d'une maison, le bonhomme va sortir pis me courir après. A l'école, c'est pas la même chose, i'a personne pour me courir après.

La psychologie dynamique a aussi une interprétation, qui, d'une certaine manière, rejoint l'explication de l'ennui. Le vandalisme serait la destruction symbolique d'un système qui opprime le jeune. Les commentaires d'élèves réunis dans le cadre d'un projet visant à déterminer la nature des besoins prioritaires à l'école allaient exactement dans ce sens.

> Le manque de liberté, les règlements trop stricts provoquent l'agressivité. Quand les élèves n'aiment pas quelque chose dans l'école, la plupart subissent et se taisent. Quelques-uns en discutent entre eux. Il y a peu de tentatives de modifier ce qu'on n'aime pas. Cette attitude aboutit à l'agressivité et au vandalisme quand la situation devient insupportable.

Quoiqu'il en soit, l'état actuel de la discussion sur le vandalisme ne permet pas de présenter une hypothèse plus sérieuse. Toutefois, des témoignages des élèves interviewés doivent être pris en considération dans un effort d'interprétation du phénomène. Ils pointent, comme on l'a vu, vers des aspects liés à la structure et au fonctionnement de l'école.

Finalement, devançant quelque peu des développements à venir, il ne faudrait pas oublier le rôle que peut jouer la désorganisation familiale dans l'éclosion du vandalisme. Comme pour d'autres formes d'inadaptation caractérisée, la famille semble exercer une influence importante dans l'étiologie de la déviance. On a pris connaissance de certains cas où tous les frères et soeurs d'un étudiant étaient passés en institution.

4.2.3 La drogue

Les entrevues avec les élèves du secondaire I n'ont pas révélé un problème généralisé de consommation de drogue. Ces entrevues sont en accord avec une récente recherche sur la drogue (Poissant et Crespo, 1976). Cette recherche montre que le pourcentage d'usagers réguliers de drogue n'est que de 6% et 8% à 12 et 13 ans respectivement.

Chez les jeunes interviewés de toutes les catégories, il existe une méconnaissance presque complète du phénomène de consommation. On est sur ses gardes, on se défend d'accepter de la drogue, étant donné les effets bizarres qu'elle produirait. On peut en venir à ne plus savoir ce qu'on fait, à perdre la maîtrise de ses actes, on peut même en devenir fou.

> Oh, d'la drogue! Ah i'en a ben qui disaient qu'i en a à l'école, mais moé, j'en prends pas (...). Comme mon frère i disait: "Si quelqu'un t'offre une cigarette prends-en pas parce que des fois, ça peut être drogué. La drogue ça peut rendre le monde fou, p't-être.

On évite la drogue parce que si l'on commence, on ne peut plus s'en passer. D'ailleurs, qu'est-ce que ça peut donner d'en prendre? On risque même d'en mourir.

> Premièrement, j'me dis: ceux qui en prennent, c'est d'leu z'affaire. J'ai rien à dire là-dessus. Mais pour moi, j'trouve que ça m'donnerait rien à en prendre. Premièrement, quand tu commences... quand i'en a qui commencent, on dirait qui sont tout le temps portés à continuer. Des fois, i peuvent prendre une dose trop forte, pis en rester là!

Chez ces jeunes, on retrouve aussi la crainte marquée d'une réaction rigide de la part des autorités de l'école au cas où il y aurait consommation.

> Qu'arriverait-il si on prenait quelqu'un à se droguer à l'école?

- I'l'mettraient dehors... I'appelleraient la police, i'l'embarquerait pis i'l'mettrait en prison... parce que c'est pas ben ben légal.

Le manque d'argent et, plus apparemment, l'influence que la famille a encore sur ces jeunes adolescents inhibent la tendance à consommer quelque drogue que ce soit.

Mes parents sont pas d'accord avec ça, la drogue. En tous cas, si mon père i'm'prenait, j'me ferais ben tuer'... J'me ferais placer. Même si i'étaient d'accord, ça m'intéresse pas, ben ben. J'hafs ça voir quelqu'un qui se drogue. J'aime pas ça.

Le problème des drogues se situe davantage dans la crainte presque viscérale qu'éprouvent les élèves du primaire à l'approche de leur entrée à la polyvalente. Cette crainte dont ont fait état les conseillers en orientation et les travailleurs sociaux est réapparue dans le témoignage des élèves.

Quand j'allais au primaire, i'm'demandaient: à quelle école tu vas aller? C'tait une de mes anciennes amies qui m'avait demandé ça. J'vas aller à telle école, m'a suivre les autres que j'i'ai dit. Pis elle, a l'imaginait ça comme une place où qu'i'avait du monde qui's'droguait pis tout ça... . Tout le monde pensait ça.

4.2.4 Les difficultés sexuelles

Les rapports entre les sexes sont caractérisés par l'ambivalence dans le discours des élèves: on se dit attiré et indifférent tout à la fois. Les rapports d'amitié se développent davantage entre étudiants de même sexe. Un sociogramme fait par une enseignante révèle que la plupart des acceptations se situent au niveau du même sexe.

Les répondants se sont montrés peu loquaces concernant leurs activités sexuelles. Bien que l'on suggère qu'il existe certaines pratiques sexuelles entre les étudiants à l'école, rien ne laisse supposer que des activités sexuelles élaborées aient cours à cet âge à la polyvalente. Les répondants ont entendu parler de certaines choses: Il est clair, cependant, qu'ils n'ont pas l'expérience pertinente.

Par ailleurs, ce vide sur la question de la sexualité et la gêne qui accompagne le seul fait d'en parler montre que la vie sexuelle des adolescents ne semble pas épanouie et que l'école ne semble pas faire grand-chose pour faire débloquer cette situation.

La connaissance qu'ont les étudiants de la contraception est le plus souvent faite de bribes d'information et de quelques généralités. On est alors en droit de se demander si elle serait suffisante au cas où ils commenceraient à avoir des activités sexuelles même occasionnelles.

L'école, de son côté, entretient cette ignorance. On est placé, ici, devant l'illustration du fait que les programmes d'études n'ont pas de prises sur la vie réelle, sans compter que les relations avec les personnes adultes dans l'école - professeurs ou autres - sont amputées par les contraintes de l'organisation scolaire.

Or, quand un des organismes populaires du quartier a voulu entreprendre une démarche d'information auprès des élèves de l'une des deux écoles étudiées, les autorités locales se sont opposées à moins de contrôler le processus d'information. On avait pourtant affaire à une équipe de la clinique communautaire dont l'action est très largement reconnue par la population du quartier.

4.2.5 L'inadaptation et la famille

Ces manifestations extrêmes de l'inadaptation, à savoir l'indiscipline grave, l'absentéisme chronique, de même que le vandalisme, la drogue et les difficultés sexuelles sont reliées sinon expliquées, selon différents secteurs du personnel de l'école, par la désorganisation familiale. Aussi, il semble important de situer la place de la famille par rapport au problème de l'inadaptation caractérisée.

Il faut dire, dès le début, que la famille contribue *directement* à certains comportements déviants. Ainsi, des travailleurs sociaux notent que la famille camoufle l'absence de l'enfant, retenu pour garder des frères plus jeunes, en écrivant un billet justifiant cette absence pour raison de maladie chez l'enfant. Aussi, des parents préfèrent, bien souvent, que le jeune travaille précocement plutôt que de fréquenter l'école. Ils insisteraient même pour qu'ils commencent "à rapporter".

Au-delà de ces contributions directes, le milieu familial même est présenté comme une source d'instabilité. C'est du moins une opinion répandue chez les enseignants. Concernant le rendement et les désordres disciplinaires, l'un d'eux notait:

> L'élève qui a des problèmes affectifs, ça va influencer son rendement. Son problème à la maison, par exemple, s'il a un père qui boit, qui arrive saoul tous les soirs, qu'il ne se sent pas désiré, comme il y en a dans mes groupes, que je pense que c'est un enfant qui est rejeté par la famille - c'est un accident comme on dit - alors, dans ce temps-là, il a un comportement, apparemment, il a l'air fou, c'est parce que chez lui, il ne se sent pas en sécurité, il est excessivement nerveux. Alors, il fonctionne comme un enfant qui n'est pas normal. Au point de vue intellectuel, il n'est pas tout à lui.

La situation familiale est le "fourre-tout" des explications de la plupart des comportements inadaptés. Mais, malgré l'aspect facile

de ces explications, il faut reconnaître que les cas d'inadaptation caractérisée ont presque toujours, à la base, une situation familiale problématique. Les dossiers des étudiants en grande difficulté révèlent inmanquablement la présence de troubles familiaux: père absent, père alcoolique, pauvreté extrême, manque de structures et de normes pour les enfants, parents s'avouant dépassés par les événements, etc., ...

Les services sont bien au courant de ces difficultés. Ils sont conscients qu'il y a souvent peu de changement à espérer chez l'élève en raison de la perturbation familiale.

> J'essaie, c'est bien beau essayer, mais tu ne peux pas toujours réussir. Il ne faut pas que tu t'attendes, en service social scolaire, à faire des miracles. Tu vas dans les familles, mais c'est tellement perturbé, que toi dans ça, ce que tu peux faire, c'est constater qu'est-ce qu'il y a là, c'est faire un peu de "patchage".

Si, dans la plupart des cas d'inadaptation, on trouve un certain hiatus entre la famille et l'école, dans le cas de l'inadaptation caractérisée, cette coupure est encore plus remarquable. Le vide entre l'école et la famille se situe à plusieurs niveaux. Au niveau de l'information: peu de renseignements concernant ce qui se passe à l'école transpire vers la famille. Ainsi, par exemple, les parents que l'on souhaiterait rencontrer lors de la remise des notes du bulletin

ne se présentent pas à l'école, au grand désespoir des enseignants.

> Des problèmes de discipline, c'est sûr qu'on en a rencontrés. On en a eu en masse au début d'l'année. Quand les parents s'en occupent pas... . On les convoque mais i viennent même pas. Des problèmes, i'a rien à faire! Des foxeurs continuels... Pis quand i venaient à l'école, c'tait pour faire le chahut, pour faire des mauvais coups dès que t'avais le dos tourné. T'essaies pendant un bout d'temps d'les raisonner mais... . J'en ai 4 ou 5 élèves comme ça en secondaire I. Ça se conforme pas aux directives. Le gars arrive les deux mains dans les poches. I fait ça pendant un mois de temps. T'as beau y demander gentiment d's'apporter un crayon ou d'en emprunter un. I comprend jamais rien. Finalement, le gars abandonne. Faudrait que quelqu'un s'occupe de ces élèves-là à plein temps mais t'as pas l'appui des parents. Tu dis à mère du p'tit gars: "vot garçon a fait telle affaire i'a cassé des lumières, par exemple. A répond: "Ah! ben quand i va arriver à maison, m'a faire semblant d'être ben fâchée". A va faire semblant d'être ben fâchée! A un moment donné, toi, tu lâches. C'est ben d'valeur!

Les difficultés familiales se traduisent par leur opposé dans l'univers des représentations de plusieurs "inadaptés". Dans les prospectives de vie adulte de beaucoup de ces jeunes, on retrouve un conservatisme certain appuyé sur toutes les normes du bonheur tranquille transmises par les téléromans, la réclame publicitaire et les manuels scolaires. L'on veut avoir une maison, une femme fidèle, plus jeune que soi ou un mari gentil, deux ou trois enfants, une automobile, une "job" stable qui paye bien, etc., ..., autant de clichés qui sortent tout droit des aspirations des classes moyennes. Les enfants devront

être plutôt obéissants, devront aller à l'école au moins jusqu'en secondaire V. On surprend même les plus "inadaptés" à émettre des souhaits et pour leurs parents et pour leurs enfants.

> Des fois, mon père i me d'mande: "pourquoi tu veux pas aller à l'école? Moé, si j'serais à ton âge, si j'avais eu la chance comme toé, j'y aurais été". Moé, j'y réponds: "Pa, vous êtes pas assez vieux. Allez-y encore à l'école!". Moé, j'voudrais pas qu'mes enfants i fassent comme moé, t'sais, haïr l'école. J'voudrais pas qu'i fassent comme moé.

Pourtant, on sait que pour plusieurs d'entre eux, l'expérience familiale ne représente pas un modèle dans ce sens. C'est dire combien le jeune ressent sa situation et voudrait opérer des changements, au moins, dans sa vie d'adulte.

Au-delà des relations entre désorganisation familiale et inadaptation que l'on peut aisément établir, les interprétations de ces relations varient. Si on entend parfois des interprétations plutôt cyniques, le plus fréquemment, comme on l'a déjà mentionné, on recourt à des explications psychodynamiques: mère surprotectrice, image du père absente ou déficiente, peu d'expression verbale de l'émotivité, conditions défavorables au développement de l'autonomie.

Nous pensons, avec quelques rares répondants, que la réaction de retraitisme des parents peut être une réponse adéquate à leur vécu.

Ainsi, on n'assiste pas aux réunions de bulletin parce qu'on craint de se faire "tomber sur la tête" à cause des enfants - qu'on reconnaît, par ailleurs, indisciplinés ou ayant de piètres performances -. On insiste peu pour que les enfants continuent à l'école parce que leur niveau de scolarisation dépasse de beaucoup la scolarisation des parents: c'est déjà une réussite. Les entrevues ont montré que la sous-scolarisation est généralisée parmi les parents des "inadaptés". La scolarité des parents dépasse rarement le seuil de l'école primaire. Enfin, les parents sont contents quand leurs enfants apportent un peu d'argent à la maison[1]. L'assiduité à l'école est alors une valeur marginale: ce qui devient prioritaire est la contribution à la survie de la famille.

La famille apparaît donc jouer un rôle important dans l'inadaptation caractérisée. Indépendamment de l'interprétation qu'on puisse donner à son rôle, il n'en demeure pas moins indiscutable. L'école polyvalente contribue à l'inadaptation mais en tant qu'amplificatrice des problèmes déjà présents chez les "inadaptés" caractérisés. Pour autant que l'école n'offre pas de structures d'accueil adéquates et

---

[1] Selon une source informée, cette attitude pourrait aller jusqu'à ne plus se poser de questions sur l'origine du revenu apporté par l'adolescent: travail, vol ou prostitution?

être plutôt obéissants, devront aller à l'école au moins jusqu'en secondaire V. On surprend même les plus "inadaptés" à émettre des souhaits et pour leurs parents et pour leurs enfants.

> Des fois, mon père i me d'mande: "pourquoi tu veux pas aller à l'école? Moé, si j'serais à ton âge, si j'avais eu la chance comme toé, j'y aurais été". Moé, j'y réponds: "Pa, vous êtes pas assez vieux. Allez-y encore à l'école!". Moé, j'voudrais pas qu'mes enfants i fassent comme moé, t'sais, haïr l'école. J'voudrais pas qu'i fassent comme moé.

Pourtant, on sait que pour plusieurs d'entre eux, l'expérience familiale ne représente pas un modèle dans ce sens. C'est dire combien le jeune ressent sa situation et voudrait opérer des changements, au moins, dans sa vie d'adulte.

Au-delà des relations entre désorganisation familiale et inadaptation que l'on peut aisément établir, les interprétations de ces relations varient. Si on entend parfois des interprétations plutôt cyniques, le plus fréquemment, comme on l'a déjà mentionné, on recourt à des explications psychodynamiques: mère surprotectrice, image du père absente ou déficiente, peu d'expression verbale de l'émotivité, conditions défavorables au développement de l'autonomie.

Nous pensons, avec quelques rares répondants, que la réaction de retraitisme des parents peut être une réponse adéquate à leur vécu.

Ainsi, on n'assiste pas aux réunions de bulletin parce qu'on craint de se faire "tomber sur la tête" à cause des enfants - qu'on reconnaît, par ailleurs, indisciplinés ou ayant de piètres performances -. On insiste peu pour que les enfants continuent à l'école parce que leur niveau de scolarisation dépasse de beaucoup la scolarisation des parents: c'est déjà une réussite. Les entrevues ont montré que la sous-scolarisation est généralisée parmi les parents des "inadaptés". La scolarité des parents dépasse rarement le seuil de l'école primaire. Enfin, les parents sont contents quand leurs enfants apportent un peu d'argent à la maison[1]. L'assiduité à l'école est alors une valeur marginale: ce qui devient prioritaire est la contribution à la survie de la famille.

La famille apparaît donc jouer un rôle important dans l'inadaptation caractérisée. Indépendamment de l'interprétation qu'on puisse donner à son rôle, il n'en demeure pas moins indiscutable. L'école polyvalente contribue à l'inadaptation mais en tant qu'amplificatrice des problèmes déjà présents chez les "inadaptés" caractérisés. Pour autant que l'école n'offre pas de structures d'accueil adéquates et

---

[1] Selon une source informée, cette attitude pourrait aller jusqu'à ne plus se poser de questions sur l'origine du revenu apporté par l'adolescent: travail, vol ou prostitution?

et des agencements individualisés, on est en mesure d'affirmer qu'elle contribue à la marginalisation. Un des membres de l'équipe responsable du traitement des cas majeurs d'inadaptation dans une des deux polyvalentes affirmait:

> Ce qui est certain dans notre esprit - ça on l'a déjà dit - c'est que le fonctionnement actuel des polyvalentes ne favorise pas le développement des enfants qui présentent une certaine fragilité. Il faut être assez fort pour passer au travers de ce système-là. Un des problèmes majeurs est justement la dispersion de l'adolescent (..). Trop de professeurs, trop de changements, ceux qui sont le moindrement fragiles ne passent pas au travers. {C'est difficile} même pour ceux qui ne le sont pas (...). Un adolescent normal a besoin d'une figure d'identification unique, de stabilité, de constance dans ses relations. Tout adolescent a besoin de cette stabilité, ça va l'aider dans son développement. C'est pas le cas. Ceux qui sont forts, qui ont une personnalité bien développée vont réussir à passer au travers (...), ceux qui sont relativement fragiles ne fonctionnent pas.

L'école contribue encore à l'inadaptation lorsque son action vis-à-vis l'inadapté caractérisé est fondée sur la répression et l'exclusion. Toutefois, on ne devra pas oublier que les problèmes que vit l'inadapté caractérisé dépassent de beaucoup le seul univers scolaire et font apparaître comme plus globales les solutions à apporter.

A l'école, ce qu'on appelle indistinctement "inadaptation" est celle que nous qualifions ici de *caractérisée*. Pourtant, c'est l'inadaptation *diffuse* qui est plus importante en tant que phénomène généralisé. En réalité, on le sait déjà, l'inadaptation caractérisée est, en grande partie, l'état exacerbé des inadaptations courantes à l'école polyvalente. Bien sûr, elle comporte aussi des formes spécifiques comme le vandalisme. Mais, à cause de l'étendue que l'inadaptation diffuse prend, elle est, par rapport à l'ensemble de notre objet d'étude le type d'inadaptation le plus pertinent en raison des liens qu'elle entretient avec la structure et le fonctionnement de l'école polyvalente et de la possibilité qu'a cette dernière d'agir sur eux.

L'inadaptation caractérisée, étant donné ses relations avec des éléments extra-scolaires, devient plus difficile à contrôler. En effet, dans le cadre scolaire, on est plus en mesure d'agir sur les programmes d'étude ou même sur les attitudes des enseignants (via d'autres arrangements, cependant) que sur la désorganisation familiale. Comme on le sait, la famille semble jouer un rôle important dans la genèse et le développement de l'inadaptation caractérisée.

La responsabilité de l'école dans les deux cas d'inadaptation est claire. Mais, alors que dans le cas de la caractérisée, l'école amplifie les symptômes de l'inadaptation, dans le cas de la diffuse, elle semble en être foncièrement à l'origine.

Les élèves qui présentent de graves problèmes d'adaptation ne retrouvent pas à l'école un milieu propice à les atténuer. Ainsi, par exemple, l'absentéiste chronique, en plus de ne pas trouver des programmes à son goût, ne trouve pas une structure d'accueil capable de le prendre au stade où il en est académiquement afin de le réintégrer dans le cours normal. L'absentéiste chronique se sentira déphasé par rapport à la situation de classe qui s'est structurée avec le temps et son image d'incapacité scolaire s'accentuera.

Les élèves souffrant de problèmes émotifs, provenant en grande partie des difficultés familiales, peuvent malaisément les résoudre en raison du manque de contact avec des adultes responsables.

Dans les cas d'inadaptation diffuse, l'école nous est apparue comme étant à l'origine des attitudes et des comportements de l'étudiant. Il nous a paru qu'elle ne jouait pas exclusivement un rôle d'amplification mais qu'elle était liée aux origines mêmes des manifestations d'inadaptation. Par exemple, le thème de l'ennui est relié de plusieurs façons à la structure de l'école polyvalente où beaucoup de jeunes ne

perçoivent pas la signification pour leur vie des apprentissages auxquels ils sont initiés. L'ennui, caractéristique type chez l'élève de voie allégée, peut être aussi une réponse au désintéressement de bon nombre de professeurs qui réagissent, entre autres choses, au peu de succès académique de leurs élèves.

Nous insistons principalement sur l'inadaptation diffuse, non pas que l'inadaptation caractérisée soit négligeable ou non pertinente: elle constitue une des difficultés quasi insurmontables pour l'école secondaire. Si on a voulu insister sur l'inadaptation diffuse, c'est qu'elle est devenue la règle à l'école polyvalente et que par le fait même, en est venue à être considérée comme une condition habituelle. Cette acceptation implicite de la monotonie et de l'insatisfaction face à l'école polyvalente peut être à l'origine du pessimisme et de l'apathie qui font dire à nombre d'éducateurs: "C'est ça l'école, il faut s'y faire..." et qui font s'exclamer les enfants: "Ah non! Pas encore l'école!" au retour des vacances.

L'inadaptation diffuse semble être une réaction logique et fonctionnelle dans un sens opposé à celui de l'inadaptation caractérisée: plutôt que de tout casser ou de fuir, l'étudiant s'extrait de la situation mentalement. Pendant ce temps, on ne fait pas de rapport sur lui et il peut continuer à produire à un rythme ralenti. Le curriculum n'est pas menacé dangereusement. On pourrait parler de l'inadaptation diffuse comme d'une aliénation scolaire située au niveau collectif.

CHAPITRE V

ESSAIS DE SOLUTION AU PROBLEME DE L'INADAPTATION

Après avoir traité des rapports entre organisation scolaire et inadaptation et de la place qu'occupe l'enseignant dans ces rapports, il nous reste à faire l'étude des solutions qu'on tente d'apporter à ce problème de l'inadaptation.

Quels faits ou initiatives ces essais de solution concernent-ils? Quels liens les unissent à l'organisation scolaire? Quelles sont les limites et l'ampleur des résultats obtenus? C'est le type de questions auxquelles nous tenterons de répondre et qui devraient nous permettre de distinguer les voies qui peuvent mener ou non à un changement significatif dans le problème de l'inadaptation.

On constatera que les mesures analysées se présentent comme des aspects autorégulateurs du système scolaire qu'elles tendent à maintenir. Donc, elles font partie à leur façon de l'organisation scolaire. Ce point de vue étant admis théoriquement, nous avons cru bon cependant de faire la description et l'analyse de ces mesures dans une partie distincte car il fallait d'abord traiter de l'inadaptation avant d'aborder ce qui est fait pour la résoudre.

Un premier critère définissant une action comme un essai de solution à l'inadaptation est qu'il doit s'agir d'une action positive où la solution à ce problème apparaît comme un objectif clairement défini dans les intentions des personnes engagées dans la poursuite de cette

action. C'est pourquoi, il apparaît difficile de considérer des actions telle l'exclusion de la classe ou de l'école - même temporairement - comme des essais de solution. Elles éliminent les inadaptés et rétablissent le fonctionnement normal de l'école ou de la classe pour un temps. Mais, et c'est le revers de la médaille, elles peuvent préparer leur élimination définitive, ce qui est loin d'être une solution à l'inadaptation.

Un deuxième critère doit être mentionné. Nous considérerons comme essai de solution toute mesure qui s'attaque à l'un ou l'autre des phénomènes que nous avons interprétés comme manifestations d'inadaptation. En réalité, nous n'avons pas trouvé, à l'intérieur du milieu scolaire, des interventions s'attaquant au problème de l'inadaptation tel que nous l'avons décrit et relié à l'organisation scolaire. Néanmoins, rien n'empêche d'analyser et d'évaluer les diverses actions prises pour régler ce qu'on tient pour de l'inadaptation aux différents niveaux de l'organisation scolaire. Même si ces actions et les conceptions qui les sous-tendent ne correspondent pas aux termes de notre analyse, il demeure nécessaire et valable d'en faire l'étude.

En troisième lieu, les actions considérées comme essais de solution prennent forme dans le contexte des deux écoles où s'est effectuée l'enquête bien qu'elles aient pu être conçues et mises en marche à d'autres niveaux de l'organisation scolaire.

En effet, les interventions visant à réduire ou à éliminer l'inadaptation émanent de différents niveaux. Certaines viennent de l'école, un ou plusieurs secteurs y étant impliqués: comité de parents, professeurs et services. D'autres viennent d'instances administratives supérieures: Commission scolaire, ministère de l'Education. Enfin, il en est qui sont le résultat de l'action conjuguée de différents niveaux administratifs.

Sur le territoire administratif auquel appartiennent les deux cas étudiés, il existe ainsi un modèle particulier d'intervention qui est en voie de s'établir ailleurs. Ce modèle comporte un plan d'intervention mis sur pied au niveau de la Commission scolaire et s'adressant à des "zones désignées" à l'intérieur de ce niveau. Une fois l'information diffusée sur les ressources du plan, les instances locales formulent des projets devant répondre à tel ou tel de leurs besoins.

A l'origine, financé par la Commission scolaire, le plan est, depuis la régionalisation, financé par le Conseil de l'Ile. Quant à la Commission scolaire, elle continue de fournir l'assistance technique pour la mise au point et la poursuite du projet: un animateur professionnel ou personne-ressource maintient les relations entre l'école et la Commission scolaire. C'est le modèle d'intervention de l'Opération Renouveau. En somme, les projets qui s'inscrivent dans ce plan général d'intervention émanent d'une certaine façon de la base mais en deuxième lieu seulement: la ligne et les moyens d'action viennent d'en haut.

Quatrièmement, les interventions que nous analyserons ont une portée individuelle ou collective. L'intervention collective semble en voie de devenir privilégiée dans certains secteurs, notamment les services. Par collectif, on entend un projet qui touche le groupe en tant que tel, le groupe étant le plus souvent défini comme le foyer, le niveau, le cycle d'études ou l'école, à la limite. Il est extrêmement rare que les recherches de solution à l'inadaptation se réfèrent à des ensembles plus vastes que la population de l'école.

Enfin, une dernière caractéristique se dégage de l'examen de ces essais de solution: l'orientation académique ou non académique. Alors que les unes atteignent directement le contenu et l'organisation des cours, d'autres se rapportent à ce que vivent les étudiants en dehors des cours, certaines enfin s'intéressent à leur expérience scolaire globale.

On pouvait faire intervenir d'autres critères pour décrire les essais de solution à l'inadaptation: durée de l'expérience, caractère plus ou moins coercitif, etc., ... Ce qu'il ne faut pas perdre de vue est le rapport qui existe entre chacune de ces caractéristiques et l'effet global de régulation qu'entretiennent ces efforts de solution sur l'organisation scolaire.

Nous avons choisi de présenter les diverses mesures de solution suivant qu'elles sont ponctuelles et de courte durée ou qu'elles

sont présentes de façon quotidienne dans le fonctionnement de l'appareil scolaire. Les deux catégories de mesures tiennent autant l'une que l'autre de l'organisation scolaire mais on peut supposer que les dernières ont un effet plus complexe, sinon différent, en termes de réduction ou d'atténuation du phénomène d'inadaptation. Notons, enfin, que pour plus de concision, l'information reçue a été totalement intégrée au texte sans recours à la citation.

5.1 LES INTERVENTIONS PONCTUELLES

Dans cette catégorie, on rangera les visites, les journées d'accueil et les camps d'intégration.

5.1.1 Les visites

Les visites d'élèves ont lieu au printemps. On invite les élèves de 6e année des écoles primaires faisant partie du bassin de population de la polyvalente à venir visiter l'école et à rencontrer leurs futurs professeurs de même que le personnel des services. Les élèves viennent école par école. La visite dure environ une demi-journée et s'accompagne d'un goûter ou dîner offert gratuitement par l'école. En 1975-76, on a tenté une expérience nouvelle: on a présenté aux élèves visiteurs un montage audio-visuel préparé par des conseillers en orientation de la région sous la supervision technique du service audio-visuel de la Commission scolaire. Ce montage traite des cours, des activités parascolaires, des règlements de l'école, etc., ...

Le point de vue dominant la préparation de ce montage était de réduire l'anxiété que nourrissent les jeunes élèves de 6e année vis-à-vis de la nouveauté et de la complexité de l'école polyvalente. Pour

mieux rejoindre les étudiants, on a conçu le montage à partir des interrogations qu'ils formulent eux-mêmes: comment fonctionne l'horaire, combien y a-t-il de professeurs, est-on obligé de suivre le cours d'éducation physique? Etc., ... Mais ce sont les conseillers en orientation qui ont élaboré le texte et qui sont intervenus sur le contenu visuel du document bien qu'ils ne l'aient pas vraiment déterminé.

En effet, ils ont dû se plier aux directives techniques des services de l'audio-visuel de la C.E.C.M. Le résultat final leur est donc apparu assez différent de ce qu'ils voulaient y mettre. On voit ressortir dans ce cas l'aspect technocratique qui caractérise plusieurs des essais de solution à l'inadaptation.

Les visites de parents ressemblent d'assez près aux visites d'élèves. Tous les parents dont un ou des enfants sont inscrits pour la première fois à l'école polyvalente sont invités à visiter l'école et à rencontrer le personnel en place. Dans ce cas, la direction de l'école est présente afin de répondre aux questions des parents en matière d'études ou de conditions de vie en général dans l'école. La direction profite aussi de cette rencontre pour communiquer aux parents ses objectifs dans l'administration de l'école et inviter les parents à collaborer à la *bonne marche* de l'établissement.

Les visites des conseillers en orientation se font à l'école élémentaire même. Ils vont dans les classes de 6e année et font d'abord

le bilan de l'expérience vécue à l'élémentaire à partir de jeux, de dessins sur lesquels on essaie de faire verbaliser les enfants. Puis, on répond à leurs questions et on se penche sur les craintes que leur transmet leur entourage sur l'école polyvalente. On leur annonce enfin leur visite prochaine à l'école. Aux visites, l'une des deux écoles a ajouté l'expérience d'un cours de biologie étant donné le mystère et la crainte qui entourent particulièrement cette matière dans l'esprit des élèves.

5.1.2 Les journées d'accueil

Les journées d'accueil ont lieu au début de l'année scolaire et veulent faciliter et accélérer l'acclimatation de l'élève à l'école. Le personnel des services et les enseignants sont chargés de guider les nouveaux venus, de les aider à repérer systématiquement leurs locaux et à comprendre leurs horaires. Dans l'une des deux écoles on a préparé pour les élèves de secondaire I un petit manuel-guide qu'on leur remet le jour de la rentrée. Ils y trouvent un plan de l'école, un blanc de grille-horaire, des espaces réservés à l'inscription des noms de leurs professeurs, du personnel des services, etc., ...

5.1.3 Les camps d'intégration

Par les camps d'intégration, l'une des deux écoles étudiées est en train d'établir une tradition dans la recherche des moyens voulant favoriser le passage de l'élémentaire au secondaire. La formule a en effet beaucoup changé avec le temps. A l'origine, c'était des camps de fin de semaine pour des petites équipes dites naturelles et désireuses de poursuivre une réflexion dans le cadre des activités du service de pastorale de l'école. L'expérience de ces camps a atteint son apogée en 1972: on a vécu une trentaine de camps qui ont touché environ 300 élèves sur 1200, soit le quart des élèves de la polyvalente. C'est en 1971 que l'idée des camps d'intégration commence à faire son chemin. Toujours sur la base d'équipe naturelle, les camps, organisés par la pastorale, sollicitent la collaboration des étudiants de secondaire V qui en avaient déjà fait l'expérience. Fin 1973, sous la demande des parents, les camps d'intégration "camps du tournant" sont appelés à s'ouvrir davantage à la masse des élèves au lieu de se limiter à des petits groupes naturels.

Actuellement, le camp a lieu à peu près au milieu de l'année scolaire. Il dure trois ou quatre jours et comporte des activités sportives et de détente, des jeux, des échanges animés et orientés vers une meilleure compréhension du vécu de l'étudiant. Le financement des camps provient de différentes sources: vente de chocolat, fonds

de la région, cotisation individuelle ($3./personne/3 jours).

Autant les élèves du secteur régulier que du secteur ATP (appoint, transition, professionnel court) peuvent maintenant participer aux camps. Les services qui, traditionnellement, ont assumé la préparation et l'animation des camps exigent de plus en plus que les enseignants prennent le relai, étant donné que ce sont eux qui sont le plus en contact avec les élèves à l'école. Cette exigence ne semble pas encore trouver satisfaction sauf au secteur ATP[1].

5.1.4 Portée des interventions ponctuelles

L'évaluation que nous communiquons ici est faite, pour une part, de témoignages recueillis auprès de personnes ayant été engagées dans ces interventions et, pour une autre part, de notre propre point de vue, celui-ci étant lié à notre conception et analyse de l'organisation et de l'inadaptation scolaires. L'évaluation se rattachera à trois aspects: la participation, les effets visés et atteints et l'idéologie animant ces interventions.

---

[1] Pour cette raison, il n'y a pas eu de camps au secteur régulier pour l'année 1975-76.

Quantitativement, la participation à ces différentes initiatives varie beaucoup d'un cas à l'autre et d'une école à l'autre. Ainsi, les élèves sont toujours proportionnellement plus nombreux que leurs parents pour la visite de l'école polyvalente. Pour les premiers, elle fait partie de leur journée scolaire, pour les derniers elle semble supposer un déplacement et un effort inhabituels.

Pour d'autres raisons, les élèves participent encore nombreux aux camps d'intégration: environ 2/3 des élèves du secteur ATP y ont participé en 1976. Ces camps semblent très populaires. Les activités de plein air et les jeux, le contexte de la campagne, les possibilités de communications accrues par un climat plus libre ont, sans aucun doute, un pouvoir d'attraction important sur les élèves.

Quant aux parents, nous avons été témoin de l'une de leurs visites à l'école et trois parents sur vingt-cinq ménages étaient présents pour une des classes de 6e année. Par contre, dans l'autre école, on nous a dit que deux cents parents des trois cents élèves inscrits en secondaire V étaient venus.

Chez les enseignants, la participation est également partagée selon les circonstances et l'évolution des situations les concernant. Règle générale, on peut dire que la participation des diverses catégories de personnes pouvant assumer des responsabilités en vue d'une

solution à l'inadaptation est toujours fonction du statut occupé dans l'école à un moment donné.

Ainsi, on a noté que la participation des parents à ce genre d'initiatives est très inégale. En plus d'un manque de participation à ces visites, on se plaint de leur faible présence lorsqu'ils sont convoqués pour venir chercher les bulletins de leurs enfants. Ce sont toujours ceux qui ont le moins besoin de venir qui viennent, dit-on. Mais il est facile de saisir le pourquoi de cet état de faits. Les parents ne font pas partie de l'école, ils n'y ont aucun pouvoir et les organes consultatifs qui sont supposés les représenter ne les représentent pas[1]. La distance qu'ils prennent face à ce qui se passe à l'école le peut s'expliquer, en partie, par l'impossibilité de prendre toute décision en tant que groupe. Aussi, lorsque les parents se font dire, au moment de leur visite, que l'école sera telle qu'ils la construiront, on peut se demander: à partir d'où la construiront-ils, avec quels instruments, avec quel pouvoir? A cela s'ajoute d'autres raisons déjà exposées dans ce rapport dont l'une des plus importantes apparaît être l'effet des conditions sociales d'existence qui, dans le milieu où

---

[1] Cette affirmation s'appuie sur le très faible taux de participation au moment de l'élection du Comité de parents. Notons que le même phénomène se reproduit ailleurs dans d'autres régions et commissions scolaires.

s'est réalisée notre étude, supposent des préoccupations matérielles quotidiennes: famille nombreuse à nourrir, statut de main-d'oeuvre sous-rémunérée, emplois instables, coûts de l'habitation sans cesse croissants, etc., ...

Face à l'expérience que s'apprêtent à vivre leurs enfants, les parents préfèrent attendre que les problèmes se posent dans le concret pour y faire face. Des rencontres organisées à l'école et par l'école pour parler des problèmes éventuels qui attendent leurs enfants n'ont pas l'air de les motiver plus qu'il ne faut: seule vient une minorité; on parle peu, on pose peu de questions[1]. En cela, les parents manifestent une attitude empreinte de réalisme et de pragmatisme. Si cette situation n'est pas en tant que telle désirable, elle apparaît du moins fort compréhensible.

Il en va de même pour les enseignants. Leur statut est sans cesse en évolution à l'intérieur d'un rapport de force. On se rappellera que lorsqu'on leur a demandé de venir présenter aux futurs

---

[1] Lors de l'enquête, on nous a fait voir, à quelques reprises, que les questions des parents témoignaient de préoccupations fort traditionnelles et surtout relatives à la discipline. Mais comment pourrait-on s'attendre à autre chose? L'école s'est toujours repliée sur elle-même. Au secondaire, les parents commencent à peine à y pénétrer et à la comprendre. Comment pourraient-ils être déjà à l'avant-garde des solutions à des problèmes qui leur ont échappé jusqu'à ce jour? D'ailleurs, les parents qui viennent à ce genre de rencontres sont peut-être représentatifs d'une catégorie de parents seulement...

étudiants de secondaire I les cours qu'ils allaient leur donner, ils ont refusé de le faire parce qu'ils ignoraient toujours le contenu de leur tâche pour l'année suivante. La crise régnant dans les négociations était alors à son plus fort, en particulier au chapitre de la tâche.

Les effets atteints par les mesures décrites sont assez difficiles à déterminer avec précision. Globalement, on voulait faciliter le passage de l'élémentaire au secondaire, accélérer et améliorer l'intégration de l'étudiant à son milieu scolaire. Sans mettre, pour l'instant, cet objectif en question, nous croyons qu'il a été en bonne mesure atteint si l'on se fie à l'énergie qu'on était de nouveau prêt à investir, en 1976-77, pour la poursuite de ces actions. Si l'on se fie encore aux témoignages de différentes personnes qui y ont participé, on doit en déduire que les étudiants y répondent positivement et que leur comportement se modifie: ils assimilent rapidement le plan de l'école, ils apprennent à mieux connaître leurs professeurs et le personnel des services. Un travailleur social confiait qu'après les camps d'intégration, les étudiants venaient beaucoup plus nombreux le consulter de façon spontanée. Résultat également important, les étudiants développent des relations plus significatives entre eux, suite aux camps d'intégration: selon un animateur de pastorale, ce sont les étudiants qui y ont participé qui sont les plus actifs et les plus portés

à exercer un leadership sur leurs pairs à l'école.

Ainsi, par rapport à l'ensemble de ces mesures, les camps d'intégration occupent une place privilégiée. De l'avis du personnel des services, ils sont à l'origine d'une réflexion et d'échanges personnels qui influencent nettement la vie sociale de l'étudiant à l'école et qui modifient toute son expérience scolaire.

Cette modification du comportement une fois admise dans les faits, sommes-nous en mesure de dire qu'elle correspond à une réduction ou à une disparition de l'inadaptation en tant que phénomène collectif et structurel? Nous croyons que non et c'est en examinant l'idéologie qui anime ces essais de solution que nous verrons pourquoi.

De tous les essais décrits et analysés, il ressort comme effet final qu'on veut principalement adapter l'enfant à l'école et non l'école à l'enfant. On veut la rendre plus attrayante, on veut en atténuer les aspects rébarbatifs. On modifie sa perception de l'école mais on ne modifie pas l'école. Cette affirmation ne veut pas porter atteinte à la bonne volonté des personnes qui ont pris part et animé ces interventions, mais cette bonne volonté semble avoir peu de poids à côté de l'effet global des structures scolaires.

Ces structures se sont révélées propices à engendrer de l'inadaptation. Nous nous demandons alors pourquoi il faudrait y adapter

l'étudiant. Evidemment, il y a une question de survie à court terme. On a voulu éviter que se reproduisent, à chaque année, des faits pénibles: étudiants en pleurs dans les coins des casiers, étudiants ayant perdu leurs effets, s'étant égarés eux-mêmes, se sentant seuls à l'école, n'osant même pas y entrer parfois.

Cet objectif atteint, l'inadaptation subsiste cependant sous diverses formes dont il a été question plus haut. Nous allons voir maintenant comment certaines mesures s'y attaquent autrement.

5.2 LES INTERVENTIONS DE LONGUE DUREE

Même s'il existe de nombreuses tentatives de ce genre, nous avons choisi d'en analyser quatre, celles qui, par leur ampleur et leur lien à l'organisation scolaire, semblent les plus intéressantes en termes de solutions au moyen d'un réaménagement des structures. Ces quatre interventions sont l'encadrement par cellules et par foyers stables, les classes et les foyers de récupération, l'encadrement disciplinaire et pédagogique, l'équipe multidisciplinaire. Après les avoir décrits, nous ferons une évaluation distincte pour chacun de ces projets.

5.2.1 L'encadrement par cellules et par foyers stables

Les deux écoles qui ont été l'objet de notre enquête ne présentent pas deux formules d'encadrement identiques. En réalité, dans l'une des deux, il est difficile de parler d'encadrement: on s'est limité à réunir les élèves de secondaire I en groupes stables fréquentant toujours les mêmes locaux: un local pour les cours de base et quelques-uns des cours spécialisés et un certain nombre d'autres locaux pour le reste des cours spécialisés.

Cette formule n'a pas d'implications pédagogiques particulières. Il existe bien un encadrement des professeurs par matière et pour tous les niveaux mais c'est demeuré à l'état de projet. Ajoutons enfin que l'existence de foyers stables ne représente pas, ni aux yeux des enseignants ni aux yeux de la nouvelle direction une véritable formule d'encadrement.

L'autre école connaît, depuis deux ans[1], l'encadrement par cellules qui est une formule plus complexe. Les élèves de secondaire I sont partagés en groupes stables et homogènes correspondant aux voies académiques dans les matières de base. Les foyers sont à leur tour intégrés à une cellule. Il y a trois cellules pour l'ensemble du secondaire I. Chaque cellule comporte quatre foyers de voies différentes. Les cellules sont donc de "force" inégale compte tenu de leur composition:

cellule A: 3 groupes de voie allégée très faibles
1 groupe de voie régulière

1 groupe de classe d'appoint, le foyer 113 dont il sera question plus loin

cellule B: 2 groupes de voie allégée faibles
2 groupes de voie régulière

cellule C: 2 groupes de voie allégée moins faibles
2 groupes de voie régulière.

---

[1] Par rapport à la période de l'enquête.

L'encadrement par cellules touche autant les professeurs que les élèves. Le professeur qui enseigne une des matières de base n'enseigne que dans une seule cellule et au seul niveau du secondaire I. Etant donné le plus petit nombre de périodes à l'horaire pour les matières spécialisées, les enseignants qui en sont responsables peuvent travailler dans différentes cellules et/ou différents niveaux.

L'encadrement par cellules a des implications pédagogiques précises. Tous les enseignants d'une même cellule sont appelés à avoir entre eux des rapports structurés se concrétisant dans des rencontres échelonnées tout au long de l'année. Au moment de ces échanges, on discute des problèmes généraux de la cellule, des cas d'élèves, etc., ... Il arrive aussi que les professeurs d'une même cellule se réunissent pour rencontrer un ou des élèves leur ayant posé des problèmes particuliers.

Dans ces dernières rencontres, on fait des mises au point; en principe, les professeurs s'entendent d'avance entre eux pour ne pas coincer l'élève dans une position difficile et pour ne pas faire son procès. Le but visé est de comprendre la situation et d'amener un changement. En général, on a constaté que les élèves concernés se rendent à ces rencontres bien qu'elles soient libres, ce qui laisse supposer qu'ils en tireraient certains bénéfices.

L'encadrement par cellules prévoit un autre type de rapports structurés. Tous les professeurs enseignant les matières de base dans les différentes cellules se réunissent pour discuter de programmes, pour préparer des examens communs. Contrairement aux précédentes, ces rencontres ont une orientation spécifiquement académique.

La formule d'encadrement par cellules a une portée structurelle considérable. Elle atteint certaines des contraintes de l'organisation scolaire exposées antérieurement dans ce rapport. Par contre, elle n'a aucune prise sur d'autres contraintes non moins importantes.

En principe, l'encadrement prévoyait un ratio maître/élèves maximum de 30[1]. Pour respecter ce maximum, il aurait fallu augmenter le nombre de groupes d'élèves et engager de nouveaux professeurs. Mais telle qu'appliquée, la formule d'encadrement a supposé que certains enseignants étaient favorisés au détriment des autres. Alors que les uns avaient 20 périodes, d'autres en avaient 25 à cause du nombre moyen de groupes d'élèves par enseignant se situant entre 3.6 et 4.1 et non d'un nombre maximum. Considérant l'ensemble de l'école, la formule

---

1 Pour voir les conséquences découlant d'une réduction ou d'une augmentation de ce ratio, on se référera au chapitre portant sur les contraintes structurelles.

d'encadrement introduisait un élément de compétition dans les rapports entre enseignants.

Parce que la formule n'a pas été rigoureusement appliquée, l'effet a été moins grand que prévu mais la portée pédagogique de l'encadrement s'en est trouvée limitée du même coup. Sur les douze foyers de secondaire I, on en trouvait dix qui, sur les listes officielles émises au début de l'année, comptaient plus de trente élèves. Au cours du deuxième semestre, une fois le nombre d'élèves stabilisé, on trouvait encore huit foyers de plus de trente élèves[1].

En dehors de cette possibilité accrue de compétition au plan global, l'encadrement semble avoir favorisé l'apparition d'une nouvelle identification chez les enseignants: on échange davantage de façon informelle à l'intérieur d'une même cellule, on se sent reconnu auprès des autres enseignants et de la direction comme appartenant à telle ou telle cellule. C'est surtout durant la première année de son application que l'encadrement a été plus clairement senti et a donné lieu à de fréquentes discussions. Une fois compris le fonctionnement de la formule et passé l'effet de nouveauté, la fréquence des échanges a tendu à se limiter.

---

[1] Toute compilation du nombre d'élèves est une opération délicate à effectuer étant donné les changements continuels dans les inscriptions et l'émission constante de nouvelles listes au cours de l'année académique.

L'encadrement par cellules peut, en principe, avoir un effet direct important sur les programmes d'études. Pourtant, si les discussions entre professeurs enseignant dans les matières de base ont pu être à l'origine de réflexions et d'orientations nouvelles dans les méthodes pédagogiques, tel n'a pas toujours été le cas et il semble que l'encadrement formel n'a pas toujours réussi à surmonter les divergences de vues en matière d'enseignement et d'éducation. Il faut ajouter cependant que la formule est encore nouvelle et n'a pas pu faire toutes ses preuves en ce domaine comme en d'autres.

Une autre des contraintes structurelles a été atteinte par la formule d'encadrement: la taille de l'école. Les foyers de secondaire I se situant tous sur un même étage et d'un même côté de l'école, on a vu apparaître une nouvelle ambiance, plus humaine et plus chaleureuse, dans ce vaste ensemble qu'est la polyvalente. C'est pour ainsi dire l'apparition d'une école dans l'école. Par ailleurs, l'encadrement a-t-il changé quelque chose au rapport entre la taille de l'école et les ressources? La question reste ouverte, les données ne nous permettant pas d'y répondre. Ce que l'on sait, cependant, c'est que l'élargissement de la formule d'encadrement est difficile à entrevoir dans le système actuel de la polyvalente: le gel de l'utilisation des locaux qu'elle exige contredit la rotation et l'utilisation maximum des locaux par les groupes. Ceci est d'ailleurs à la source d'une critique sévère

entendue chez les enseignants: l'école, c'est un empilement de blocs de béton faite pour rassembler le plus grand nombre d'étudiants possible afin que ça coûte le moins cher possible.

Parmi les contraintes qui n'ont pas été affectées par la formule d'encadrement, il faut souligner le classement par voies. Les voies ont subsisté et les cellules étant de force inégale, enseignants et élèves de la cellule la plus faible ont eu à affronter, à un degré peut-être encore plus élevé, les difficultés dont on a fait état à ce propos. En d'autres termes, la cellule peut hypothétiquement amplifier l'effet des voies académiques. En réalité, on nous a transmis que ces difficultés n'ont pas rendu négative pour les enseignants, l'expérience de travail dans la cellule en question[1].

Finalement, un des effets les plus nets de l'encadrement par cellules est la stabilisation des élèves. La dispersion matérielle et mentale est réduite: l'enseignant est plus à même de prendre le pouls de ses élèves et de s'adapter à leur état d'esprit. En outre, l'existence de foyers stables tend à favoriser le développement d'un sens d'appartenance à un groupe chez les étudiants. Des entrevues que nous avons eues avec eux, il se dégage que les relations que les étudiants

---

[1] A partir de 1976-77, on voulait former des foyers hétérogènes et des cellules de force inégale sauf pour le cours de mathématiques.

ont entre eux s'établissent surtout au niveau du foyer.

Comme l'encadrement n'existe qu'au secondaire I, on nous a souligné, chez les enseignants, qu'il ne faisait que retarder la maturation de l'élève. Nous pourrions même aller plus loin et dire, qu'avec un délai d'un an, l'élève se retrouve dans le système intégral de la polyvalence. Le passage a-t-il été adouci, ce système n'en demeure pas moins le même pour les années qui suivent bien qu'il y ait eu adaptation provisoire des structures de l'école à l'élève.

5.2.2 La récupération

La recherche a révélé l'existence de trois formes de récupération pour les deux écoles à l'étude. En allant de la forme la moins complexe à la plus complexe au point de vue de l'organisation des cours, nous trouvons en premier lieu l'enseignement individuel ou par petits groupes, l'augmentation des périodes d'enseignement des matières de base et le foyer spécial de récupération.

L'enseignement individuel ou par petits groupes, que nous avons constaté dans une des deux écoles seulement, est assuré par un professeur libéré de la tâche habituelle de l'enseignant. Les cours de récupération sont un complément à la formule d'encadrement dont on a parlé

plus haut. La récupération n'existe que dans les matières de base. Dès qu'un ou des étudiants accusent un retard sensible sur le groupe, que ce soit pour cause d'absence ou autres, ils sont retirés temporairement de leur groupe et confiés au professeur de récupération.

La clef de cette formule tient au rapprochement entre le professeur et l'élève. On suit mieux l'élève qui, de son côté, sent qu'il est aidé et qu'on s'occupe de lui. Cet enseignement permet une action - réaction constante et stimule beaucoup l'élève. Elle a de plus l'avantage d'être très souple; les cours de récupération peuvent se donner à quelques heures d'avis et pour la durée que le professeur jugera nécessaire. De l'avis du professeur chargé de donner ces cours, cette formule donne parfois des résultats remarquables.

Le deuxième type de récupération se fait à l'intérieur de groupes-classes dits de récupération. Dans ce cas, on a doublé le nombre de périodes en français et en mathématiques. L'intérêt de ces classes réside dans une communication accrue entre le professeur et les élèves. Pour les enseignants qui donnent ces cours, il s'agit d'un choix fait sur la base d'une expérience pédagogique qui avait été tentée l'année précédente dans la même école[1].

---

[1] C'était une expérience d'encadrement différente de celle dont on vient de parler mais qui a été interrompue par la nouvelle direction pour des raisons qui ne nous ont pas été dévoilées. Nous y reviendrons plus loin. Voir *Autres essais de solution*.

Pour les enseignants, l'expérience de ces classes de récupération s'avère enrichissante mais très exigeante: les élèves sont émotivement instables, requièrent énormément d'attention et ont tendance à développer des relations de dépendance face au professeur. En plus d'éviter l'ancrage de telles relations, ce dernier doit toujours être prêt à réviser ses plans et à s'adapter à l'état d'esprit où il trouve ses élèves. En réalité, la formule n'équivaut pas seulement à un changement quantitatif dans le nombre de périodes de cours mais à une approche pédagogique qualitativement différente de celle que l'on utilise dans les classes ordinaires. On voit ici que ce type de récupération atténue la contrainte des programmes d'études mais elle ne la supprime pas. On assouplit les méthodes pédagogiques pour faire en sorte que les élèves se rattrapent.

Les résultats atteints par cette expérience se font au prix d'efforts considérables chez les professeurs qui ne bénéficient pas d'un allègement de leur tâche. Leurs groupes sont essentiellement formés d'élèves à la fois lents, turbulents et absentéistes alors que, dans les classes ordinaires, ils ne constituent qu'une minorité. En somme, on s'en remet beaucoup aux professeurs qui se plaignent de manquer de temps et de ne pas trouver les conditions objectives de travail susceptibles de créer l'esprit d'équipe qu'ils jugent nécessaire à ce type d'expérience. Nous croyons finalement que l'ensemble de ces limites

est attribuable au manque de clarté dans la définition des objectifs fixés au départ.

La troisième version des classes de récupération consiste en un foyer stable intégré à la structure d'encadrement par cellules. Un seul professeur enseigne toutes les matières de base et, en plus, la biologie. Les autres matières sont dispensées comme dans les autres foyers. L'enseignante responsable du foyer 113 participe aux activités pédagogiques relatives à sa cellule et aux matières qu'elle enseigne. On a tenu à limiter le nombre d'élèves à vingt étant donné le travail d'apprentissage considérable qui devait être fait auprès des élèves: ils accusaient tous, au début, des retards ou des blocages assez importants.

Avec le foyer 113, on est devant une expérience se rapprochant assez étroitement du titulariat. Cette formule fait disparaître les problèmes de l'uniformisation d'un enseignement pour la masse. Elle permet d'établir le préalable nécessaire à de bonnes conditions d'enseignement: le contact avec l'élève. L'existence du foyer 113 porte atteinte à diverses contraintes structurelles particulièrement au ratio maître/élèves, à la spécialisation de l'enseignement et dans une moindre mesure aux programmes d'études et au classement par voie. A la fin de l'année scolaire, les responsables de cette expérience en ont fait un bilan très positif.

Les problèmes de discipline ont été en bonne partie éliminés à la source: le professeur connaissant bien ses élèves, pouvant prévoir leurs besoins et leurs réactions, tensions et frustrations ont moins de chances d'apparaître. Ainsi, les écarts de comportement sont moins fréquents chez l'élève qui obtient l'attention et, aussi, l'affection dont il a besoin. L'apprentissage se fonde sur une détermination préalable des acquis antérieurs et des vides à combler. La conformité aux contraintes de l'organisation est donc mise en veilleuse au profit d'une attention aux particularités individuelles.

L'identification qu'on admet généralement comme processus essentiel au développement psychologique et mental de l'individu peut davantage se réaliser ici que dans une situation de changements constants de professeurs et, donc, de comportements. Cette identification permet en outre le renforcement de l'esprit de groupe chez les élèves. Or, cela n'est sans doute pas négatif, que l'on tienne compte seulement de l'anonymat qui caractérise les relations à l'école polyvalente aux dires de ceux qui la fréquentent.

Au point de vue académique les résultats atteints par le foyer de récupération sont non moins équivoques: sur les 19 élèves qu'ils étaient à la fin de l'année scolaire, 10 retournent à un classement normal, c'est-à-dire dans les foyers ordinaires, en voie allégée ou

régulière pour le français et les mathématiques. Les autres seront de nouveau inscrits en foyer spécial au secondaire II ou reprendront le secondaire I. Néanmoins, compte tenu du blocage qui caractérise le système des voies, une promotion en voie allégée ne constitue pas un avantage en soi.

Cela doit être relié à un autre élément d'évaluation de la formule du foyer de récupération. Le foyer 113 maintient les élèves dans une atmosphère de communications étroites et de protection même; on craint qu'ils ne finissent par devenir dépendants et soient ensuite incapables de se débrouiller par eux-mêmes quand ils auront rejoint les rangs de la polyvalente.

Cette préoccupation constante chez les personnes qui ont assumé le projet nous renvoie à un niveau d'analyse tenant compte du contexte global de l'école. Comme toute expérience marginale est relativement brève - une année représente peu de temps dans le développement d'un individu - le foyer de récupération peut voir ses résultats compromis une fois que les élèves auront réintégré le circuit ordinaire de l'école. Même si, au mieux, ils ont suffisamment développé leur potentiel pour y faire face comme les autres, ils subiront, comme les autres, des contraintes dont l'effet apparaît négatif. Cette expérience isolée, aussi emballante qu'elle soit, ne change pas le système. Elle fournit

cependant des idées intéressantes pour le changer parce qu'elle traduit, à l'envers, les effets négatifs des contraintes de l'organisation scolaire.

5.2.3 L'encadrement disciplinaire et pédagogique

Dans l'une des écoles où la recherche a été menée, une nouvelle équipe de direction s'installait au début de l'année scolaire. Un des objectifs qu'elle présentait comme moyen d'améliorer le climat général de l'école était l'encadrement disciplinaire: contrôle accru des absences et des déplacements des élèves, etc., ... Ce contrôle devait se doubler d'un encadrement pédagogique. Par là, on entendait une supervision plus étroite du travail effectué par les enseignants.

Il était prévu que l'encadrement disciplinaire prendrait forme au niveau de toute l'école et non seulement au premier cycle. Cela s'est amorcé par les méthodes bureaucratiques les plus traditionnelles: formule bleue, formule rose, formule jaune à remplir, bilan à dresser, copies à reproduire et à distribuer, etc., ... La mise en place de cette formule d'encadrement s'est opérée dans des conditions assez difficiles: changements nombreux dans le personnel de soutien - principal instrument de contrôle - irrégularité du rythme des activités scolaires à cause des conflits de travail touchant tous les secteurs:

personnel de soutien, professionnels, enseignants.

A ces conditions, il faut ajouter l'indifférence ou la résistance des enseignants qui se sont vus enlever une formule d'encadrement qu'ils avaient eux-mêmes conçue l'année précédente au niveau du secondaire I. On avait ainsi procédé à un partage des foyers en deux groupes: nombres pairs, nombres impairs. Les horaires des enseignants se recoupaient de sorte qu'ils pouvaient avoir des réunions pédagogiques. Ils pouvaient aussi tenter l'expérience du "team teaching" lorsque la matière le permettait. En plus, les professeurs du secondaire I disposaient d'un local où ils pouvaient se retrouver pour des échanges informels plus fréquents. Enfin, ils s'étaient entendus sur une façon de contrôler les présences qui leur aurait permis à tout moment de savoir quels cours un étudiant pouvait manquer systématiquement ou non[1].

Les professeurs impliqués dans cette formule y voyaient de nombreux avantages: réduction de l'absentéisme de 50%, possibilité accrue pour l'élève de relier mentalement les cours entre eux, meilleure connaissance des élèves et meilleure compréhension de leur comportement.

---

[1] Toutefois, ce contrôle ne semble pas avoir bien fonctionné, si on s'en tient à d'autres commentaires recueillis.

Aussi, lorsque après avoir enlevé aux professeurs leur local de réunion et avoir aboli leur projet d'encadrement, la nouvelle direction leur a demandé de collaborer à un nouveau type de contrôle des absences, d'effectuer des surveillances, de soumettre leurs listes de notes et leurs plans de cours, elle s'est heurtée à une critique amère de la part des enseignants, sinon à un refus catégorique chez certains.

Si cette double formule d'encadrement pouvait entraîner certains effets sur l'inadaptation - nous pensons à son contenu académique - le moins qu'on puisse dire est qu'elle est mal partie. Son caractère coercitif quant aux élèves n'apparaît pas comme un moyen efficace de supprimer le caractère aliénant de l'organisation scolaire que nous avons postulé comme étant à l'origine de l'inadaptation. Au contraire, elle le renforce. Finalement, ces mesures ajoutent à l'insatisfaction des enseignants, ce qui n'est pas pour encourager chez eux des initiatives pour améliorer la qualité de leur travail. Et même si l'on réussit, par un contrôle plus serré, à abaisser le taux d'absentéisme chez les élèves, cette mesure ne change rien par elle seule à la qualité de l'expérience scolaire. Elle peut, au contraire, la conditionner négativement.

5.2.4 L'équipe multidisciplinaire

Comme dans le cas de l'encadrement par cellules, l'équipe multidisciplinaire constitue une expérience originale dans le milieu scolaire. Projet d'Opération Renouveau, l'équipe multidisciplinaire a été mise en place pour résoudre les problèmes les plus sérieux des étudiants du 1er cycle du secondaire. Elle fait appel à deux types de ressources: des ressources intérieures et extérieures à l'école. Les ressources intérieures comprennent le personnel des services, les membres de la direction concernés (adjoints au secondaire I et II, adjoint aux études), un professeur tuteur pour chaque niveau. Les ressources extérieures proviennent du secteur psychiatrique de l'hôpital Sainte-Justine: un psychiatre, deux psychopédagogues maintenant rattachés au centre local de services communautaires viennent à une fréquence d'environ une fois par mois rencontrer le personnel de l'école pour étudier les cas d'inadaptation les plus aigus et rechercher les moyens de solution possibles. Notons que la plus grande partie des cas est formée d'absentéistes.

Sommairement, l'équipe fonctionne de la manière suivante: à chaque niveau, le professeur tuteur est chargé de prendre note de tous les cas d'élèves qui sont portés à l'attention de la direction de la part des enseignants. On parle ainsi de cas de comportement et de cas

d'absentéisme. Dans un premier temps, le tuteur essaie de résoudre le cas en rencontrant le ou les professeurs et l'élève concernés. On évite, par choix, de rencontrer les parents. Si un changement significatif se produit, l'affaire est close[1]. Sinon, l'équipe étudie le cas et élabore une approche pour le résoudre. Lorsque des cas plus sérieux se présentent, le psychiatre et/ou les psychopédagogues assumeront le traitement: thérapie individuelle, ateliers, etc., ... Il est évident que, dans les faits, cette division du travail n'est pas aussi clairement tranchée: certains cas, par exemple, seront discutés par l'équipe au grand complet mais l'intervention sera menée par le tuteur ou le travailleur social selon la nature du problème. Au sein de l'équipe, la tendance est à ce que le personnel de l'école arrive à trouver une solution au plus grand nombre de cas possible et que les spécialistes n'entrent en jeu que dans les cas les plus complexes ou les plus résistants.

Sous ce rapport, nous touchons à deux aspects problématiques du fonctionnement de l'équipe multidisciplinaire. L'un tient à la taille de la population qui, dans l'école, peut bénéficier de ces services, l'autre tient au caractère professionnel (spécialisé) et extérieur des interventions.

---

[1] La présence du tuteur répond à un besoin d'attention incontestable chez les étudiants. On en a pour preuve le fait que plusieurs lui demandent quand il va les rencontrer, quand il va venir les chercher dans les classes eux aussi.

Dans les faits, l'équipe a de nombreux cas à traiter mais elle ne trouve pas toujours le temps de le faire. Parfois, les délais s'étirent et l'étudiant reste en attente. Le tuteur pourra alors entreprendre une action d'urgence pour éviter qu'un cas ne s'aggrave. Mais il ne peut tout régler à lui seul - il y a plus de quatre cents étudiants au secondaire I - d'autant plus que c'est une tâche qu'il exerce à temps partiel seulement.

Au niveau des conceptions du rôle de l'équipe, deux points de vue distinguent les personnes qui y travaillent: les unes pensent que l'équipe est là pour la masse et éprouvent une certaine insatisfaction face à la lenteur que prennent certains cas à s'améliorer tant soit peu. En d'autres termes, pourquoi investir tant pour si peu d'élèves sans même être assuré des résultats. D'autres pensent que l'équipe doit faire un travail de longue haleine, peu importe la certitude et la rapidité des résultats. D'après les informations reçues, cette divergence de vues ne semble pas avoir entravé le fonctionnement de l'équipe mais il est à prévoir que des choix devront être faits à ce sujet. Ces choix impliqueront, il va sans dire, une analyse précise des besoins.

L'autre aspect pose déjà des difficultés non négligeables. D'abord, on soutient - chez les enseignants notamment - que c'est le personnel de l'école qui est le mieux placé pour aider les étudiants à surmonter leurs problèmes: ce personnel les connaît mieux que des

spécialistes venant de l'extérieur et il vit quotidiennement ces problèmes avec eux. En plus, l'appel aux spécialistes risque de marginaliser davantage des éléments qui le sont déjà. Les faits viennent d'ailleurs appuyer cette prise de position: à partir du moment où il a été question de traitement psychiatrique, deux élèves se sont mis à manifester ouvertement des attitudes un peu aberrantes. L'un d'eux a exigé de ses camarades qu'ils le désignent du nom d'un simple d'esprit bien connu des auditeurs d'une série télévisée. A priori, il n'y a pas là de quoi faire un drame: peut-être s'agissait-il simplement d'une manière contradictoire et humoristique de dire aux autres qu'il n'était pas fou. Mais il y a lieu de se poser des questions sur la pertinence et la finalité de ce type d'intervention. La méfiance extraordinaire qu'on entretient dans ce milieu social vis-à-vis de tout ce qui porte l'étiquette de psychiatre et de psychiatrie renforce la nécessité d'une démarche critique, processus déjà engagé dans les faits, doit-on ajouter.

A la fin de l'année où s'est effectuée notre recherche, les enseignants manifestaient concrètement le désir d'être mêlés de plus près au travail de l'équipe. Ils s'interrogeaient sur divers points: importance de connaître l'origine des problèmes vécus par les élèves, critères selon lesquels on réfère un élève à l'équipe, signification de cette référence - est-ce que ce serait une manière de se débarrasser de ses problèmes - perception qu'aurait l'équipe des enseignants qui

référent des cas. Surtout, ils voyaient nécessaire de développer une approche pédagogique qui viendrait compléter l'approche clinique entreprise par l'équipe.

Finalement, le point de vue qui veut mettre l'accent sur les ressources locales se justifie à l'idée que tout succès, même partiel, remporté sur le terrain de l'inadaptation peut avoir un effet d'entraînement considérable: quand on a trouvé un élément de solution par ses propres moyens, on est stimulé à aller plus loin et cet effet se répercute sur les autres.

Trois éléments de critique doivent encore être apportés à cette expérience de l'équipe multidisciplinaire. Premièrement, les enseignants n'acceptent pas toujours le rôle que joue le professeur tuteur auprès d'eux[1] et auprès des élèves. On y soupçonne une forme d'ingérance dans ses propres affaires ou on considère qu'on a rien à attendre de cette équipe: on ne réfère alors aucun étudiant. Donc, le dépistage des cas apparaît limité à la base.

Ensuite, l'équipe est sous l'autorité de la direction. Cela ne veut pas dire que la direction impose systématiquement son point de

---

[1] Ce n'est pas la majorité d'après l'un des deux tuteurs. Malheureusement, nous n'avons pas de données précises globales à ce sujet.

vue. Ce serait une contradiction trop évidente ... . La plupart des témoignages expriment le contraire: on discute ensemble, on cherche à arriver à un consensus. Mais, dans les cas litigieux, c'est la direction qui a le dernier mot. Ce fait accentue, à notre avis, le caractère très relatif de l'autonomie des services dans l'école.

En guise de conclusion sur ce dernier type d'essais de solution à l'inadaptation, nous croyons pouvoir affirmer qu'à part l'encadrement disciplinaire, ces essais ont un effet sensible sur la dynamique du comportement des étudiants ou sur la qualité de la vie à l'école. D'après les professionnels des services, les enseignants et les directions, les étudiants sont moins anxieux, ils s'identifient davantage à leurs professeurs, ils s'ouvrent sur leurs problèmes, les enseignants ont plus d'occasions de se parler, de se critiquer entre eux, de réviser leur conception de la discipline. Pourtant, cet effet apparaît encore comme un effet de réforme sur les structures scolaires. Dès lors, elles deviennent plus efficaces à intégrer l'étudiant et nous nous demandons si les conflits qui forment le noyau de l'inadaptation ne sont pas seulement portés à un niveau supérieur. Dans l'évolution de ces différents projets, il faut aussi s'interroger sur le rôle joué par l'administration régionale qui se fait le promoteur d'initiatives qu'elle ne semble pas soutenir jusqu'à la fin[1].

---

[1] Cf. L'expérience d'encadrement dans l'une des deux écoles étudiées faisait partie d'un plan à moyen terme qui a trouvé fin prématurément.

5.3 AUTRES ESSAIS DE SOLUTION

Dans cette dernière partie, nous présenterons, dans leurs grandes lignes, trois initiatives qui s'avéraient difficiles à classer soit qu'elles sont restées embryonnaires, soit que leur point de départ ait été assez éloigné d'un effort de solution à l'inadaptation comme tel.

La première de ces deux initiatives est celle qui, dans l'une des deux écoles, voulait intensifier l'action des services aux étudiants au niveau du premier cycle et orienter cette action vers un travail multidisciplinaire. Cette initiative s'est soldée par un échec attribuable à diverses raisons selon le point de vue où l'on se place.

D'après le personnel des services, cela tient à un manque de communication, à une incompatibilité dans les styles de travail et dans les façons d'interpréter les problèmes; ultimement, à un conflit hiérarchique proprement dit. De son côté, la direction cherche à justifier la situation insistant sur le fait de son arrivée récente à l'école et sur les différences de personnalité.

Mais il est un fait qui dépasse et éclaire ces points de vue différents. Il s'agit d'un fait d'organisation: tant que la direction maintient son propre système de dépistage des problèmes, tant qu'elle cherche à les résoudre que par les moyens qu'elle a elle-même établis

(rencontres d'élèves, téléphones aux parents, feuilles de route), tant qu'elle ne réfère les étudiants aux services qu'en tout dernier ressort, il est impossible de parler, en même temps, d'intensification du travail des services et aussi d'orientation multidisciplinaire. De toutes façons, ce travail multidisciplinaire devait se réaliser sous la coordination d'un membre de l'équipe de direction. C'est encore un signe du peu d'autonomie avec laquelle on conçoit l'action des services à l'école.

A cette interférence de la part de la direction s'ajoutait le vide de relations déjà noté entre les enseignants et les services, vide qui est difficile à expliquer avec certitude. Sentiment d'insécurité et de compétition? Absence de mécanismes permettant des échanges réels, tradition d'exclusivité dans la façon de voir le travail des professionnels d'une part et celui des enseignants d'autre part? Toutes ces hypothèses demeurent non vérifiées quoique la dernière nous semble avoir plus de poids que les autres.

Notons finalement que, tel que nous l'avons constaté au moment de l'enquête, le contenu de la tâche du personnel des services rendait presque inconcevable tout accroissement de leurs activités à moins d'une réorganisation fondamentale. Or, cette réorganisation n'a pas eu lieu, le travail multidisciplinaire n'ayant pas dépassé le stade de projet malgré les intentions avouées.

"Eco-Par-ado" est un deuxième essai de solution ayant subi un sort analogue au précédent. Trois étapes ont amené l'apparition du comité "Echo-Par-Ado". Le groupe original était formé d'un petit groupe de parents désireux de s'attaquer aux problèmes découlant d'un système de contrôle des absences inefficace. Ce travail a entraîné une réflexion sur l'absentéisme et ses causes dont est sorti un mémoire comportant des recommandations présenté à l'école. De son côté, la direction avait fait une demande de financement à l'Opération Renouveau pour un projet (Eco-Par-Ado: Ecole - Parents - Adolescents) dont le but était de rapprocher l'école et le milieu. Mis en branle tardivement, le projet a rencontré diverses difficultés (directions qui prennent des attitudes de défense face à l'animosité des parents, mentalités incompatibles entre professeurs et parents, etc., ...) et ne s'est réalisé qu'en partie.

L'année suivante "Eco-Par-Ado" devenait "Echo-Par-Ado". (Echo - Parents - Adolescents), l'organisme voulait être l'écho des parents à l'école et vice-versa. Il devait concentrer ses énergies pour accroître la diffusion de l'information et la communication entre les divers secteurs de l'école. "Echo-Par-Ado" se définit maintenant comme un sous-comité du comité d'école. Ses animatrices assumaient la diffusion d'une information sur l'école au moyen de la publication d'un petit bulletin de nouvelles. Le comité disposait en permanence d'un local où professeurs,

directions et services pouvaient se rencontrer au moment du café.

A la fin d'une année d'expérience, le comité considère, encore une fois, que seule une partie des objectifs ont été atteints. Les parents en savent plus long sur l'école par le bulletin. Par contre, le contact entre parents et professeurs n'a pas évolué. Les professeurs, en général, restent méfiants à l'égard des parents, ils ne voient pas quel peut être le rôle de ces derniers à l'intérieur de l'école.

Quant aux parents, ils restent en dehors de l'école. Ils hésitent même à appeler à propos des problèmes de leurs enfants: ils craignent de déranger. Ils viennent peu aux réunions et se considèrent non qualifiés pour se prononcer sur les questions concernant l'école.

En définitive, "Echo-Par-Ado" estime que, s'étant mis à l'écoute de toutes les parties composant l'école, son action en a été entravée, paralysée. Ainsi, aucun projet d'animation du milieu n'a vu le jour. On attendait l'opportunité de présenter un projet de parrainage (4 ou 5 parents par niveau qui se seraient consacrés au problème des élèves en entrant en contact avec l'école) mais elle ne s'est pas présentée. Comme le comité restait dans l'expectative, rien ne s'est passé de ce côté.

S'il a marqué peu de points dans le "rapprochement école - milieu" c'est que non seulement "Echo-Par-Ado" est resté dans une

attitude d'attentisme mais aussi que, par cette attitude d'attentisme, il se mettait au service de la direction. Il voulait lui donner le temps de créer les moyens de répondre à des besoins formulés par les parents lors d'un sondage l'année précédente. Il n'était pas le porte-parole actif des parents dans l'école.

Nous arrivons à l'analyse d'un dernier projet, le plein air. Avant même de porter ce titre officiel, les activités de plein air visaient l'amélioration des relations maître/élèves[1]; elles voulaient aussi fournir l'occasion à ces enfants du béton et de l'asphalte d'aller respirer l'air pur, de faire l'expérience d'espaces différents, de se former à des activités sportives. Dans tous les secteurs de l'école, le plein air a été considéré comme un moyen de stimuler la motivation à l'école.

En effet, le projet plein air existe maintenant en tant que tel et suscite de l'enthousiasme chez les enseignants, les élèves et les parents. Des relations maîtres/élèves d'un genre nouveau font leur apparition: plus de camaraderie, moins d'autorité entre eux. On finit par mieux se connaître et cela se répercute sur les relations qu'on a de retour à l'école. Pour le professeur, la nature offre des ressources

---

[1] C'est la raison principale pour laquelle nous en parlons en tant qu'essai de solution à l'inadaptation scolaire.

pédagogiques que la salle de classe la plus moderne et la mieux équipée ne pourrait offrir. C'est l'enseignement sur le vif.

L'information obtenue sur le plein air révèle clairement une chose. Comme dans le cas de la formule d'encadrement par cellules, on modifie certaines contraintes structurelles, celle en particulier des programmes d'études. On ne se trouve plus devant un savoir préparé d'avance dont les étapes et les techniques sont prévues. Il faut observer, improviser, prévoir à partir de la situation telle qu'elle se présente. Il faut tenir compte des ressources et des dangers de l'environnement, il faut tenir compte du corps autant que de l'intellect. Un autre aspect du projet est qu'il tend à s'ouvrir de plus en plus à la masse bien qu'il fonctionne par petits groupes restreints.

Bref, les activités de plein air apparaissent et sont senties comme différentes et positives dans l'expérience scolaire. Pourtant, le projet ne semble pas avoir produit des effets globaux appréciables au plan pédagogique. Une petite enquête sur le plein air montre que les élèves n'aiment pas forcément plus les cours et l'école *en général* à cause du plein air. Même si environ 60% des élèves affirment que le plein air leur fait aimer plus l'école et les cours, le questionnaire

employé tendait à une surévaluation des bienfaits du projet[1]. De plus, il ressort que 30% des élèves de voie allégée apprécient le plein air parce qu'il leur donne l'occasion de se sauver des cours et de l'école; 3% des élèves de voie enrichie en pensent autant. Indirectement, le plein air montre les conséquences négatives des voies académiques. Bien que ces données rapides soient la mesure d'un phénomène subjectif, d'une perception, elles ont une valeur certaine. Il faut se demander pourquoi tant d'élèves de voie allégée ont besoin de fuir l'école et qu'est-ce que le plein air leur apporte que ne leur apportent pas les cours traditionnels.

La réaction des parents au plein air est partagée. Pour les uns, elle est favorable et lorsque les classes-neige ont été menacées de disparaître, ils ont fait des pressions auprès de la direction de l'école pour qu'elles soient maintenues

Ces pressions ont produit l'effet recherché. Pour les autres, les exigences en équipement auraient posé de sérieux problèmes au budget familial Ces parents trouvaient irréalistes les exigences du plein air.

---

[1] Cf. Evaluation de l'expérience plein air dans cette école (Coulombe - Grenier-Pelletier, 1976). Les conclusions de cette étude doivent être prises comme des approximations car il ne semble pas que l'administration du questionnaire puisse garantir une représentativité adéquate.

Les activités de plein air sont objet de critiques malgré une part de succès évident. Une de ces critiques vient du secteur des enseignants. Il en est qui voient dans le plein air une perturbation de leur programme: ils ne pourront pas couvrir telle partie du programme, la préparation de tel exercice de laboratoire sera à refaire. On voit ici réapparaître l'effet des pressions exercées par les programmes et l'idéologie de transmission des connaissances qui agit chez les enseignants. Cette critique semble peu défendable en principe: en prenant soin de faire les prévisions nécessaires, les activités de plein air peuvent s'intégrer harmonieusement au calendrier académique.

La deuxième critique faite au plein air est plus fondamentale. Elle se formule ainsi: les défenseurs du plein air donnent l'impression que tous les problèmes de l'école vont se régler par les classes-neige, les excursions et les sorties à la campagne. C'est bien beau le plein air, mais les problèmes des étudiants et de l'école exigent des solutions plus vastes, fait-on remarquer.

Il apparaît difficile de tirer une conclusion globale à ces trois dernières tentatives. On remarquera du moins qu'elles révèlent, chacune à leur façon, le caractère conflictuel des relations entre les différents secteurs de l'école. Si ces projets n'ont pas survécu, c'est qu'ils se sont placés en quelque sorte dans la ligne de tir ou dans le fossé séparant directions, enseignants, parents, services.

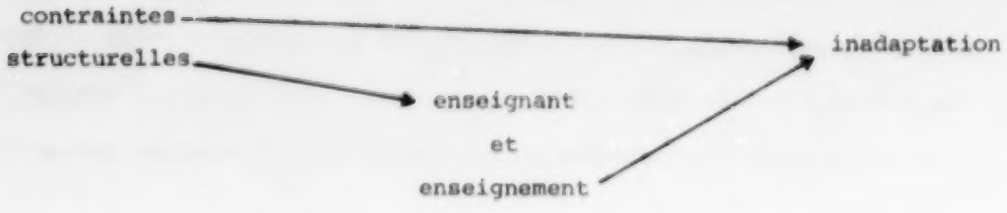
CONCLUSION

Notre étude s'est élaborée autour de trois axes principaux: contraintes structurelles, rôle de l'enseignant et inadaptation scolaire. Sans vouloir construire un modèle prédictif de l'inadaptation - ce qui serait en réalité impossible -, il serait utile néanmoins de tracer succinctement la direction des influences et l'articulation de ces trois axes.

D'une part, les contraintes structurelles sont un facteur déterminant de l'inadaptation scolaire. D'autre part, l'enseignant et l'enseignement, c'est-à-dire les rapports pédagogiques, ont un rôle intermédiaire dans le processus de constitution de l'inadaptation. Celle-ci apparaît comme la résultante directe des influences des contraintes structurelles et la résultante du rôle des enseignants. Mais les enseignants ne réagissent pas de façon mécanique aux contraintes. Ils ont un apport spécifique dans ce processus de formation de l'inadaptation. La figure 2 présente le modèle que nous avons développé.

Figure 2

Le modèle explicatif de l'étude



Ce rapport avait comme objectif d'expliciter les interrelations que nous avons cru déceler entre ces axes. Particulièrement, le chapitre sur l'inadaptation se voulait une description et une synthèse du cheminement des influences. Il n'est donc pas question, ici, de reprendre à nouveau ces développements. Il sera plutôt question de souligner quelques points qui nous permettront à la fois de conclure et d'ouvrir la voie à de nouvelles réflexions.

Il a peut-être paru, à un moment ou l'autre, que la distinction qu'on établissait entre inadaptation diffuse et caractérisée était injustifiée. A la seule étude des comportements, il est parfois difficile de tracer une ligne de démarcation claire entre inadaptation diffuse et inadaptation caractérisée. Il apparaît donc qu'il faut dépasser ce niveau d'analyse. En réalité, leur différence tient davantage à une structuration au niveau des individus qu'aux actes eux-mêmes. Ceci est d'autant plus vrai pour les comportements moins dramatiques, tels que l'indiscipline, la dispersion ou l'absentéisme. Entre un élève présentant des symptômes d'inadaptation semblables à ceux qu'on vient d'énumérer à un degré chronique et un autre élève présentant ces mêmes symptômes, mais de manière passagère, la seule distinction réside dans la structuration interne des actes et celle-ci découle de divers types de facteurs liés entre eux. Lemert (1951) utilise les termes de déviation primaire et secondaire pour distinguer des actes

de déviance moins structurés comme tels des actes de déviance découlant d'une identité déviante.

C'est dans le cas de l'inadaptation caractérisée que l'on peut parler de déviation secondaire. Le jeune qui, de façon chronique, s'absente, est indiscipliné ou celui qui s'adonne régulièrement à la consommation de drogues en vient à se former une vision des relations humaines, de sa vie à l'école, bref une vision du "monde" qui colore l'ensemble de ses activités. Par contre, dans le cas des manifestations de l'inadaptation diffuse, cette structuration autour d'une vision articulée est absente.

On s'aperçoit quand même que ces deux types d'inadaptation ne sont pas étanches. Toutefois, on ne devrait pas conclure que l'un peut mener à l'autre (inadaptation diffuse à inadaptation caractérisée) inéluctablement ou que l'un ne mène jamais à l'autre. En réalité, les choses sont plus complexes. La structuration de l'identité déviante est le résultat d'un bon nombre de situations et d'événements dont certains sont parfois fortuits. Elle est aussi en *partie* le résultat de la réaction que le déviant expérimente dans son milieu. Ce n'est pas en s'ennuyant que l'on devient nécessairement dropout. L'ennui, cependant, est une de ces "contingences" qui mènent à la formation du marginal scolaire.

Cette étude découvre aussi la difficulté majeure que représente l'inadaptation caractérisée pour l'école polyvalente. En interviewant des éducateurs, on constate un pessimisme marqué sur les chances de réussite, c'est-à-dire sur les chances de réinsertion des célèbres "cas d'élèves". Dans plusieurs de ces cas, la situation est tellement détériorée que l'on perd souvent espoir de les récupérer. Il est à noter comment ces "cas" mettent en question l'universalité de la mission attribuée à l'école. L'école est-elle pour tous ou pour une fraction, celle des "scolarisables"?

Quelles que soient les positions dans ce débat, les faits nous obligent à constater qu'une fraction de la population étudiante est surhandicapée et que même des changements structurels majeurs dans l'organisation scolaire ne permettraient pas de les récupérer: leur refus scolaire a principalement ses racines dans une situation extra-scolaire, c'est-à-dire sociale.

Ces dernières remarques ne veulent pas nier à l'école ses responsabilités en matière de solution à l'inadaptation caractérisée. Elles cherchent davantage à mettre en évidence la nécessité de solutions en profondeur et à long terme dont l'école serait partie prenante. Elle s'intégrerait ainsi à des actions qui devraient mener à des changements affectant les conditions de vie des jeunes qui la fréquentent.

L'acuité que nous voyons au problème de l'inadaptation caractérisée ne doit pas laisser supposer ici un renversement de nos perspectives. Suite à notre étude, il demeure que l'inadaptation diffuse est la forme d'inadaptation la plus importante. Parce que reliée à l'organisation scolaire, elle prend l'ampleur d'un phénomène structurel et collectif. Contrairement à l'inadaptation caractérisée, elle offre une prise à des changements de nature scolaire.

Implantés en tant que stratégies expérimentales, l'encadrement et le foyer 113 sont des preuves à rebours de la validité de notre hypothèse sur l'effet négatif des contraintes structurelles et de certains aspects du rôle des enseignants. Là où on met de côté le programme pour s'occuper des jeunes dans le but d'établir un préalable affectif, on perçoit une nette amélioration du climat scolaire et un changement positif du rendement académique lui-même, indice d'un changement dans le processus d'apprentissage[1].

---

[1] En effet, il ne faudrait pas croire que le rendement académique soit présenté comme une fin en soi. Tout au long de notre étude, nous l'avons considéré comme un indice relatif d'adaptation ou d'inadaptation à l'école contrairement à la position docimologique.

Egalement, là où on essaie de contrer le problème d'absence d'identification par l'établissement de cellules encadrées par un groupe restreint de professeurs, les résultats sur le climat scolaire sont aussi encourageants. Mis à part le fait qu'il s'agit d'un réaménagement *temporaire* et *partiel* des contraintes structurelles et des rapports humains qui s'en suivent, l'influence bénéfique de ce réaménagement sur la vie de la polyvalente montre comment il est opportun de s'attaquer à une révision en profondeur de la structure et du fonctionnement de la polyvalente.

Cette révision ne saura être efficace que si elle provient d'un champ plus vaste que le champ scolaire. En réalité, si on se rappelle que l'organisation scolaire est le reflet des rapports sociaux, on admettra que l'inadaptation diffuse fait, elle aussi, appel à un changement social fondamental qui ferait de l'école un instrument au service des besoins de la population et défini par elle. Dans le domaine qui nous concerne, ce changement devrait atteindre des problèmes tels la rentabilité économique dans l'enseignement, la sélection, l'inadéquation des programmes d'études, la spécialisation hâtive, etc., ...

A la suite de notre analyse des éléments concrets de changements apparaissent déjà nombreux. Au niveau de la structure administrative, il ne fait pas de doute qu'une décentralisation s'impose, non

pas au profit des régions mais au profit de la base. L'école locale doit disposer de plus d'autonomie pour que les besoins réels de la population soient mieux satisfaits.

Quant aux enseignants, la qualité de leur travail exige de meilleures conditions. L'enseignant devrait avoir plus de contrôle sur l'enseignement. Il serait temps aussi de mettre un terme au fractionnement des relations humaines et que l'enseignement spécialisé par matière cède la place à un enseignement plus centré sur l'élève. En ce sens, il apparaît pertinent de repenser au généraliste qu'on a relégué aux oubliettes avec la réforme de l'enseignement.

Enfin, il est à souhaiter que, dès maintenant, on tire profit des expériences d'encadrement. Nous ne nous référons pas ici à l'encadrement disciplinaire mais à l'encadrement pédagogique qui s'est avéré une formule intéressante par rapport aux problèmes de dispersion de toutes sortes chez les étudiants.

Pour devenir véritablement un instrument de promotion collective, l'école ne doit pas seulement s'ouvrir pour "se mettre à l'écoute du milieu". Elle doit aussi intégrer les parents dans les processus de prise de décision. Les visites à l'école, l'élection des commissaires et la participation à des comités d'école *consultatifs* ne suffisent plus. Les parents doivent être présents à tous les niveaux pour débattre

et décider des questions concernant l'expérience de leurs enfants à l'école. Il n'en tient qu'à eux de s'organiser pour y arriver. Dans l'école actuelle, les inadaptés ne sont pas des accidents de parcours. C'est l'organisation scolaire elle-même qui, en partie, secrète l'inadaptation de la même manière que l'économie capitaliste crée le chômage. Dès lors, on n'est plus en mesure de parler d'*étudiants inadaptés*. Il conviendrait plutôt de parler d'une *école inadaptée*. Cette étude et les éléments de changement que nous venons de mentionner pourront peut-être servir de points de repère à une réflexion et à une action systématique sur les problèmes posés par l'école polyvalente et par l'école en général.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages cités

COULOMBE, Françoise et Ginette GRENIER-PELLETIER.

Les projets d'intervention au secondaire en milieux socio-économiquement faibles. Vol. II, Projets 1975-76, Montréal, C.E.C.M., 1976.

CRESPO, Manuel.

Zones de déséquilibre socio-pédagogique au secondaire. Montréal, C.E.C.M., 1976.

CRESPO, Manuel et Justo MICHELENA.

Les relations entre structure académique et inadaptation scolaire. Montréal, C.E.C.M., 1977.

LEMERT, E.A.

Social Pathology. New York, Mc Graw Hill, 1951.

MERTON, R.

Social Theory and Social Structure. Glencoe, Ill., The Free Press, 1957.

PASSOW, Harrey.

Secondary Education Reform: Retrospect and Prospect. New York, Teachers'College, 1976.

POISSANT, Irène et Manuel CRESPO.

La consommation des drogues chez les jeunes du secondaire. Montréal, C.E.C.M., 1976.

Rapport de la Commission d'études sur la Fonction Enseignante dans le second degré. Paris, La Documentation Française, 1972.

Ouvrages consultés

AIKEN, M. et J. HAGES.

"Organizational Alienation: a Comparative Analysis." American Sociological Review, 31 (1966): 497-507.

BRYAA, Clifford et Edsel ERICKSON.

Structural Effects and School Behavior: a Comparison of Middle School and Junior High School Programs. Grand Rapids Public Schools: Office of Testing and Evaluation, Grand Rapids, Michigan, 1970.

CRESPO, Manuel.

Becoming Deviant: The Career of the School Skippers. Montréal, Mc Gill University, 1973.

CRESPO, Manuel et Ginette GRENIER-PELLETIER.

Les Projets d'intervention au secondaire en milieux socio-économiquement faibles. C.E.C.M., Division des services spéciaux, 1975.

DEAN, D.G.

"Alienation: its measurements." American Sociological Review, 26 (1961): 753-758.

DUTCH, R. et J. MC CALL.

Transition to Secondary - An Experiment in Scottish Comprehensive School. Aberdeen, College of Education, 1974.

FERRAN, Pierre.

L'école de la rue. Une éducation ouverte sur le milieu. Paris, ESF., 1977.

FILSTEAD, W.J.

Qualitative Methodology. Chicago, Marham Publishing Company, 1970.

FLINT, Betty.

"Mental Health and School Adjustment." School Guidance Worker, 27 (1972): 23-29.

HEATH, D.H.

"Student Alienation and School." The School Review, 77 (1970): 515-528.

HOY, W.K.

"Pupil Control Ideology and Organizational Socialization: A Further Examination of Experience on the Beginning Teacher." The School Review, 76 (1969): 257-265.

"Dimensions of Student Alienation and Characteristics of Public High School." Interchange, 3 (1972): 38-52.

HOYLE, J.R.

"Are Open - Space High Schools More Open?" The Journal of Educational Research, 67 (1973): 153-156.

LAPERRIERE-NGUYEN, Anne.

La culture de l'école face aux milieux socio-économiquement faibles. C.E.C.M., Division des services spéciaux, 1975.

Les mères face à l'école en milieux populaires. C.E.C.M., Division des services spéciaux, 1977.

MARCOTTE, D.G.

"An Approach to the Problem Student Problem." Personnel and Guidance Journal, 52 (1974): 548 à 556.

ODETOLA, T.O., E.L. ERICKSON, C.E. BRYAN et L. WALKER.

"Organizational Structure and Student Alienation." Educational Administrative Quakerley, 8 (1972): 15-26.

VEIL, Claude, Geneviève BEAUCHESNE et Catherine VEIL-BARAT.

L'école folle ou le cercle vicieux de l'inadaptation scolaire. Paris, E.S.F., 1977.

VILLARS, Guy.

Inadaptation scolaire et délinquance juvénile. Paris, Armand Colin, 1972.

YUDIN, L.W., S.I. RING, M. NOWAKIWSKA et S. HEINEMAN.

"School Dropout or College Bound: Study in Contrast." The Journal of Educational Research, 67 (1973): 87-93.